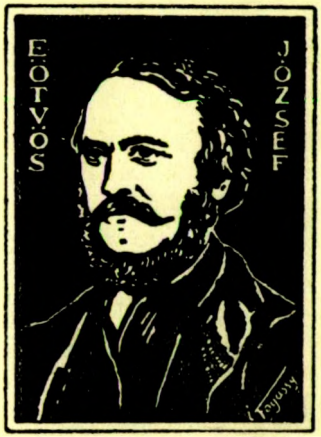
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



I. évfolyam. 1937. október 8. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső lapján.

A szorgalom és erősítése a serdülőben.

A cím leírásakor valami újszerűséggel olvastam e régi és sajátosan pedagógiai kifejezést: *szorgalom*. Hirtelen végig-gondoltam az utóbbi években kezembe került irodalmon. Néhány vaskosabb munkát át is kutattam és alig találtam nyomára egy-két szerényebb helyen. Szinte különös, hogy a szorgalom nem valamelyik olyan súlyosabb természetű pedagógiai fogalmunk, mint például a munka, cselekvés, aktivitás. Ezek korszakot, módszert tudtak életre hívni, holott nincsenek olyan közel a neveléshez, mint a szorgalom. Szorgalmat sürget szülő, nevelő, hivatalfőnök vagy a párját serkentő hitestárs. Az elemi iskolai bizonyítványokban még ma is jutalmazzuk, de már nem igen ismerik gyermekeink a „szorgalom jutalmául" osztogatott kedves, cikornyás cédulákat. Mintha a szorgalom fogalma megkopott és ereje kifogyott volna a nevelés légköréből. Pedig a tanulók szorgalmának hiányáról, a lustaságról elég sok szó esik mostanában. Így önkénytelenül is keresni szeretné az ember ennek a megfogyatkozásnak okát.

A szorgalom elértéktelenedése nemcsak iskolai jelenség, hanem a mai kor szellemének jellemzője. A hangya szorgalmú tudós, kalmár, hivatalnok és munkás se nem eszményi, se nem gyakorlati mintakép. De nem kívánom ilyen nagy távolságból megközelíteni. Csak arra gondolok, hogy az iskolai nevelés igyekszik az e fajta értékpusztulást megakadályozni. Tőlünk *is* függ, hogy mennyire törik le utódaink szorgalma.

Az iskolai nevelésben sem *egyedül* a szorgalom állítja első helyre a tanulókat, hanem a *tehetséggel párosult szorgalom*. És ezzel újra olyan érdekes pedagógiai jelenséggel állunk szemben, amelyik a szorgalom mostoha sorsát mutatja. A *tehetség* ma igen közkeletű probléma. Ennek fogalmi tisztázásával, értékelésével, védelmével és kifejlesztésével bőséges irodalom foglalkozik. Ehhez viszonyítva bátran mondhatjuk, hogy a szorgalomnak nincs pártfogója. Pedig nehéz megmondani, hogy a kettő közül melyik értékesebb. Nemcsak a nevelés, hanem általában az emberi élet szempontjából. Idézhetjük a költői mondást: „Genie ist Arbeit" és itt az Arbeit majdnem szorgalommal fordítható.

A tehetség és szorgalom komoly összehasonlításáról le kell mondanunk, mert különnemű mennyiségeknek nincs közös mértékük, de a szorgalomnak megemlíthetjük néhány olyan vonását, amely emeli pedagógiai értékét. A tehetség inkább adottság, a szorgalom jobban *szerzemény*. A nagy tehetség egyes jelenség, a nagy szorgalom *tömegkövetelmény*. A tehetség kötelez, a szorgalom *megvalósít*. A tehetség érvé-

nyesülést keres, a szorgalom *helytáll.* Tehát a szorgalomhoz jobban hozzátartozik az alakíthatóság, nevelhetőség és általánosság, mint a tehetséghez. Már ennyi is elég annak megállapítására, hogy a szorgalom a mainál nagyobb figyelemre méltó pedagógiai probléma.

Arra is gondolhatunk, hogy a szorgalom amolyan laikus népies kifejezés, amelyet a pedagógiában komoly problémává tenni se nem szükséges, se nem érdemes, vagy csak az erkölcsi nevelés területére tartozik. Mindezeknek, vagy a szorgalom rendszertani helyének bolygatása nélkül egész gyakorlati céllal szeretném vizsgálni: 1. a szorgalom lényegét, megnyilvánulásait és szerepét az iskolai oktatásban. 2. Egy eljárásomat kívánom bemutatni, ahogyan a szorgalmat a serdülőkben erősíteni igyekeztem.

1. Közismert tény, hogy kicsiny és nagy, gyenge és tehetséges diáktól egyaránt megkívánjuk a szorgalmat. A lustaságot nem szoktuk feddő szó, vagy büntetés nélkül hagyni. Legtöbbször a tanulóktól maguktól kívánjuk, hogy szorgalmukat fokozzák, de szívesen eljuttatjuk panaszainkat a szülőkhöz, hogy gyermeküket ők is szorgalomra szoktassák, ha kell, kényszerítsék. Megszokott mondásunk: tehetségéhez mérten mindenkinek el kell végezni kötelességét. A szorgalmas tanulóhoz elismeréssel, bizalommal vagyunk. Fokozottabban segítjük és jövőjének alakulását jó reménnyel várjuk. A szorgalomnak, vagy hiányának kifejezésére elég sok szót is használunk: lusta, hanyag, gondatlan, megbízhatatlan, változó szorgalmú, jóakaratú, törekvő, kitartó, kötelességtudó, buzgó, ernyedetlen, stb.

Mindezen tapasztalati durva megállapítások már mutatják, hogy a *szorgalom a lélek akarati síkjához tartozó sajátosság. Tevékenységben nyilvánul meg.* Tehát több mint valamely célt kitűző akarati elhatározás. Ilyeneket látunk a fogadkozó, mindent belátó és igérő tanulóknál, akiknél azonban már a cselekvés, a tanulás elmarad. Még a neki-neki lendülő, vagy csak nap-nap utáni biztatásokra dolgozó diákot sem mondjuk szorgalmasnak, bár cselekvés is követi az elhatározásokat. A szorgalomhoz hozzátartozik az *állandóság, kitartás* A mindig vagy hosszabb ideig önként végzett iskolai és otthoni munka fejezik ki a diák szorgalmát. Még ennél többet is találhatunk a szorgalom elemei között. A szorgalmas tanulótól elvárjuk, hogy necsak kitartóan, hanem *alaposan, gondosan* dolgozzék. A felületes babrálgatás, vagy a könyve mellett kitartóan gubbasztó diák nem tartozik a szorgalmasok közé. Sőt a *jóérzés,* a jókedély is hozzátartozik a szorgalom teljességéhez. A kötelességét szívesen, jókedvvel teljesítő tanulók állanak a szorgalmasok elején.

Ilyen gyakorlati szemmel végzett elemzésből kitűnik, hogy a *szorgalom magában foglalja a mélyebb indokokból fakadt és távolabbi célokat látó elhatározottságot, a tevékenységben kifejeződő akarást, a munka állandóságát, jóságát és a kedélyvilág harmóniáját.* A szorgalom tehát a tanuló akaratának hosszabb időre szóló beállítottságát jelenti. Olyan mélyen fekvő lelki erőforrás, amelyik a napról-napra szükségessé váló akarásokat megkönnyíti, esetleg rendszeressé és automatikussá teszi. A számtalan kisebb-nagyobb elhatározásokhoz egy mindig kész átfogóbb

cél-szempontot ad. A szorgalom erős biztosítéka annak, hogy az iskolában életre hívott felbuzdulások, elhatározások még otthon is cselekvéssé válnak. Rajta törnek meg a kötelességteljesítést veszélyeztető gátlások és átsegítik a tanulót a kisebb akarati lazulásokon, holtpontokon. A szorgalom biztosítja legjobban a tanuló otthoni életében és a szünetekben az „iskolaközelséget".

A szorgalomnak leírása és megnyilvánulásainak bemutatása után nyomozhatjuk meglétének *okait*. Sok esetben, nagy mértékben öröklött *adottság*. Jól megismerhetők azok a tevékeny, szorgalmas felnőttek és gyermekek, akik bármilyen körülmények közé kerülve ösztönösen meglátják és megfogják a munkát. Hasznossá, nélkülözhetetlenné tudják magukat tenni, magukkal ragadják a munkára készeket, vagy kiérdemlik a nem akarók és akaráson túl nem jutók gáncsoskodásait. De még ilyen Isten-adta szorgalmat is le tudnak törni külső körülmények és a közismerten lustákat is megerősíthetik kívülről jött hatások.

Egy kis körültekintéssel és lélekismerettel a legtöbb egyénnel meg lehet keresni azt a mélyenfekvő, de *közvetlen okot*, amely a szorgalom mögött áll, azt táplálja, ébren tartja. A szorgalom legnagyobb és legnemesebb hősei a misztikusok közé tartoznak. Isten közelsége, a kegyelem, a szentség megközelítésének vágya erősíti őket. Törhetetlen szorgalmat fűthet más eszmények utáni lelkesültség, alázatos hivatásérzet, megélhetési gond, alantas önzés. A tanulók szorgalmát is elsősorban az *értékek látása és megközelítése* indítja. Természetesen, nem az abszolut értékek tudata, hanem kisebb tartalmú és életükhöz közelebb álló *gyakorlati értékek:* jó bizonyítvány, tudás, szülők gondjának csökkentése, panaszok és bajok elkerülése, osztálytársaink legyőzése, kilátásba helyezett jutalmak, stb. A tanulókorban elsősorban az érzelmekhez közelálló és anyagi természetű értékek erős ösztönzők.

Szűkebb terjedelemben és kisebb hatástávolságban áll a diák szorgalma mögött az *érdeklődés*. Gyakorlatilag is az érdeklődés felkeltése egyik legbiztosabb hatású tényező a cselekvés és tanulás megindítására. Állandó érdeklődésből állandó törekvés, szorgalom fakadhat. Talán vitatható is, hogy miért került az érdeklődés második helyre. Az egyént az érdeklődés rendesen egy irányba, szűkebb körbe tereli. Ha például a jó bizonyítvány megszerzése, vagy a bicikli indítja a tanulót, akkor a szorgalom az összes kötelességekre kiterjed, míg az érdeklődés megmaradhat annál a tárgynál, vagy annak azon részénél, amelynél és amikor az érdeklődést sikerül felkelteni. Az érdeklődés különben maga is az értékekre támaszkodik. Az érdeklődés valamely érték, érdek, hasznosság felismerésével indul meg. Tehát szigorúbb elemzéssel visszavezethető szempontunkból az értékek körébe. Gyakorlatilag azonban kár volna ezt megtenni, mert ha a tanításunkban sikerül az érdeklődést felkelteni, akkor a már más forrásokból táplálkozó szorgalmat hatásosan fokozzuk. Nem ritka eset, hogy a tanuló valamely tárgy iránti érdeklődéséből fakadt szorgalom lesz minden tárgyra kiterjedően általános.

Értékes és hosszantartó szorgalmat okozhatnak a tanuló *környezetéből jövő hatások*. Az iskola, osztály szelleme, becsülete, egy jó barát

figyelme, segítsége, a család életrendje, gondoskodása, valamely ideálul választott személy akaratlan hatása nemcsak alkalmi akarati aktusokat, hanem szorgalmat indíthathatnak meg és tarthatnak élénkségben.

Külön említhetjük meg a szorgalmat *gyengítő akadályokat*, gátlásokat. Ide tartoznak mindazon jelenségek, amelyek a tanuló testi-lelki energiáját csökkentik, értékelését, érdeklődését nem kívánt irányba terelik, munkáját zavarják, nehezítik. Az anyagi szegénységtől a szellemi konkolyhintésig számtalan eset volna felsorolható. Ide kell számítanunk a *túlterhelésig* menő követelményeket is. A túlkövetelés erkölcsileg felment, erőszakolása akaratot ront, szorgalmat letör.

Ennyi már elegendő ahhoz, hogy valamely tanuló szorgalmának megismeréséhez lássunk egy kis *minőségi és mennyiségi skálát.* Más annak a tanulónak szorgalma, akit a családi élet rendje, vagy a szülők szigora tart a könyvnél, mint akit az édesanya iránti szeretet ösztönöz. A jó bizonyítványért dolgozó, a legyőzetést, feddést viselni nem tudó, vagy valamely tárgy iránti érdeklődésből tanulók szorgalma sajátosan különböző. Nem igen lehet, de nem is szükséges olyan normákat felállítani, amelyekkel a különböző szorgalmakat összehasonlítani, vagy megmérni lehetne. Annál hasznosabb lehet a szorgalom minőségét és mennyiségét meghatározó tényezőket kutatni, hogy azt erősíthessük, fejleszthessük, esetleg megindíthassuk. Így, ha csak külső körülmények éltetik a szorgalmat, akkor az bizonytalan életű, de lehet igen jó szoktató.

A szorgalom okainak ismerete egyúttal magától mutatja az erősítés, *fejlesztés eszközeit.* A tanuló testi-lelki adottsága igazít el bennünket olyankor, ha valamely általános, vagy meg nem indítható szorgalmi hiányt, lustaságot tapasztalunk. A vérmérséklet (temperamentum) ismerete, hirtelen meginduló erős növés, lappangó kóros állapot sokszor megmutatják az igazi okot és tennivalót. Gyakran veszti a tanuló kitartásának célját, értékét és egy kis megerősítő beszélgetéssel újra fel lehet villantani azt az értéket, távolabbi célt, amelyik felszabadítja lankadásából. A tanuló külső körülményeinek megváltoztatása, az életrend megbeszélése, a szorgalom hiányának és okainak tudatosítása, egy kis beígért és megtartott figyelés sokszor segít.

Hosszadalmas volna felsorolni azokat a fejlesztő eszközöket, amelyeket a felsorolt okok körül lehetne csoportosítani. Mindezek vagy *védik* a meg évő szorgalmat (túlterhelés elkerülése, barátok eltávolítása, testi és szellemi higiénikus gondoskodások . . .), vagy *erősítik* (példaadás, szoktatás, jutalmazás, büntetés . . .).

2. A tanulók szorgalmának gondozása különösen indokolt és sok figyelmet kíván a *serdülő korban.* A serdülést jellemző hirtelen változások, testi-lelki nekilendülések mindegyike alkalmas arra, hogy a tanuló szorgalmát megváltoztassa, csökkentse, esetleg letörje. De e változások annyira egyéniek lehetnek, hogy általános beavatkozással gyakorlatilag nehéz a szorgalmat tartani, erősíteni. A szülők tehetnek ilyenkor legtöbbet, ha résen vannak és idejében meglátják a szorgalom változását és annak igazi okát. Ehhez azonban igen jó gyermekismeret szükséges. A gyakorlati nehézségeket erősen tapasztaltam egyik *középiskolás negye-*

dik osztályomban, ahol sok volt az intelligens és hirtelen erős fejlődésnek indult tanuló. Nem győztem az egyéni változásokat szemmel tartani, a szorgalmi letörések okát megállapítani és ezeken segíteni. Ilyen gondok között kíséreltem meg *tömegkezeléssel* is erősíteni tanítványaim munkakedvét.

Az osztály hozzá volt szokva, hogy leveles ládámon keresztül hozzámjuttatták ügyes-bajos kérdéseiket és többször beszéltünk meg az osztályban közös érdekű gondolatokat. Így nem lepődtek meg, amikor egy kis bevezetéssel arra kértem őket, hogy írják meg névtelenül: *mi töri le a diák szorgalmát és mivel lehetne segíteni?* Egyúttal megigértem, hogy a hozzászólásokat összefoglalom és megbeszéljük.

A beérkezett válaszok alapján a szorgalom letörőit, pontosabban a tanulás akadályait, három csoportba tudtam szedni. a.) A tanulók *önmagukban keresik a baj okát*: akarathiány, ambicióhiány, kedvetlenség, unatkozás, fáradtság, tetszelgés (hiúság). Érdekes talán egy-két idézettel is bemutatni, hogyan fejezték ki magukat: „ . . . egyáltalán nincs kedvem tanulni (úgyszólván szellemileg fáradt vagyok) . . . Újra elkezdem, újra abba hagyom. Aznap egyáltalán nem megy a tanulás." „Egyszerűen nem kell a tanulás. (Pedig szeretek tudni.) Ekkor még csak nem is tudom megerőltetni magam . . ." „Nagyon sokan azért nem tudnak tanulni, mert nincs ambiciójuk. Viszont ez nem volna baj, ha volna akaraterejük . . ." „Sőt, ha nem tud mit csinálni, inkább unatkozik, mint tanul. Ugyanis vannak fiúk, akiket a tanulás jobban untat, mint maga az unatkozás" . . . „mindig magával törődik és mindig arra gondol, hogy ő másnak tetszen."

b.) *Iskolai nehézségeket* sorolnak fel: nem érdekes a tantárgy (lecke), unalmas, nehéz, sok, sok időt vesz el a játékdélután. Így írják: „Ezt a részt, bárhogy is akarom, nem tudom megtanulni, unalmas, nehéz". „ . . . nehezebben tudom megtanulni, mert csak akkor gondolok rá, amikor tanulok."

c.) Legtöbb okot a *mással foglalkozásban* látnak: futbal, sport, verseny nézése, olvasás (tiltott regény), rádió, mozi, színház, játék (gombfotbal, bélyeggyűjtés, sakk, kártya). Még a lányok is szóba kerülnek: „ . . . csak azok a copfosok ne volnának." „ . . . felső osztályban a leány is lehet oka a hanyagságnak." Egyébként: „A diák agya valami mással foglalkozik . . . izgatja, hogy nézhet meg egy meccset, mozi-, vagy színdarabot." „A tiltott regények olvasása, amitől a tanuló kedvet kap a főszemély harci, vagy vitézi cselekményeit utánozni." „ . . . a futbal műsor előzetes és u ólagos megbeszélése . . ."

Javasoltak *segítő megoldásokat* is: szülők ismerjék a délutáni elfoglaltságokat, a tantárgy megkedveltetése, a tantárgyhoz közelálló dolgok olvasása, saját maguknak parancsolni, tanári felügyelet melletti közös tanulás, nyugodt tanulóhely odahaza . Így: „ . . . talán, ha kérdések alakjában tanulnánk, vagy mindig lenne egy-egy probléma, amit meg kelljen oldani, talán könnyebb lenne". „Próbálja meg a diák, hogy saját magának parancsoljon és addig ne menjen el hazulról, amíg nem tudja a leckét."

Ezek alapján megbeszélést is tartottunk. Igen élénken vettek részt és tovább színezték a nehézségeket addig, míg az önnevelés, önuralom, kötelességteljesítés és akaraterősítés kérdéseihez nem jutottunk. De annyira meg volt szántva a talaj, hogy átvehettem a szót és elhinthettem néhány erősítő, figyelmeztető és praktikusan is használható gondolatot, utasítást.

Természetes, nehéz megállapítani, hogy az ilyen nevelő buzgólkodásnak van-e elegendő haszna. Sok minden tiltakozik az ellen, hogy ezt az eljárást elterjesztésre ajánljam, csupán azt kívántam bemutatni, hogy a szorgalom nevelése a legkényesebb fejlődési szakaszban is *szükséges és lehetséges.* A magam számára azt láttam eredménynek, hogy a tanulókban tudatosítani törekedtem a szorgalom akadályainak elháríthatóságát, az önnevelés szükségét. Ezzel is igyekeztem tanítványaimat a serdülés idejében magam körül tartani. Egyébként igen alkalmasnak bizonyult a tanulók aktuális problémáinak megismerésére. Egyúttal kísérletnek tekintettem a gyermektanulmányozás teszt és klinikai módszereinek együttes alkalmazására.

Befejezésül megemlítünk néhány gondolatot arról, hogy az *újabb didaktikai törekvések milyen viszonyban vannak a szorgalommal.* Minden iskolai oktatás csak úgy eredményes, ha a tanulók szorgalmasak. A mai öntevékenységet és nagyobb aktivitást sürgető és a gyermek egyéniségéhez közelebb álló oktatás lényegében a tanulóknak nagyobb szabadságot ad és több önállóságot kíván. Tehát több és intenzívebb akarati aktusra ad alkalmat. A régi iskola jobban megszabta a tanuló tennivalóit. Legtöbbször nem volt más lehetőség, mint a jól előírt kötelességet elvégezni, vagy nem. Az iskolában pedig arra kellett a tanulónak törekednie, hogy kitárja lelkét a tanár által előadottak befogadására. A mai oktatás arra is törekszik, hogy a tanuló ne csak döntsön a cselekvés mellett hanem azt is keresse, hogy miként fogja a munkát elvégezni. Ez nemcsak mélyebb és szélesebbkörű értelmi tevékenységet jelent, hanem az akaratot, a munkakedvet indító (motiváló) tényezők is szaporodnak.

Ha elfogadjuk azt a szabályt, hogy a gyakorlás erősíti az akaratot, akkor az új iskola az akarat nevelése szempontjából haladást jelent. De szorgalom csak úgy lesz belőle, ha tudatosan törekszünk a tantárgyanként és tanóránként megindított törekvéseket átfogóbb és távolabbi célokkal összefogni. A munkáltatással kapcsolatban sokszor emlegetett „lázas" cselekvési vágyat így sikerül egy szolídabb és kitartóbb szorgalommá fejleszteni.

Masszi Ferenc.

Csodagyermekek.

Második, utolsó közlemény.

4.) A családi élet válsága. Pár évvel ezelőtt Bernát István egyetemi tanár interpellált a képviselőházban a veszedelmes arányokban történő elválások miatt. Adatai közül legbeszédesebb azon állítása, hogy 1895 előtt évi 250 válás volt és 1923-ban csonkahazánkban 6600 választ mondtak ki a bíróságok, vagyis 26-szor nagyobb ma a válások száma, mint Nagymagyarországon volt a polgári házasság behozatala előtt. Az interpelláló képviselő felemlíti még, hogy egy elvált nő volt férjének adta feleségül első házasságából származó leányát. Nagyon találó az elválások fáradhatatlan ostorozójának, Tóth Tihamérnak azon megállapítása, hogy: „Az emberek azért házasodnak, hogy elválhassanak s azért válnak el, hogy házasodhassanak." Valóban manapság az álláshalmozások mellett legfeltünőbbek a váláshalmozások. A családi élet válsága a csodagyerekek nagy számát is hatalmasan növeli még tovább. A házasságban csalódott anya igen sokszor megoldhatatlannak vélt családi problémái elől gyermekéhez menekül és senki más nem is létezik már számára, csak a gyermek. Az életben csalódott reménységét, becsvágyát gyermekére szabadítja rá, tőle várja kettétört életének a megjavítását. A házassági hajótörött anya gyakran valami rendkívüli kiválóságot igyekszik gyermekében fellelni, óriási tetteket vár tőle, azért állandóan dícséri, bíztatja, tömjénezi és folytonos gyakorlásra ösztönzi. A gyermek a túlbecsülést, és a dícsérgetéseket jó néven szokta venni, önbizalmát is emeli ez az állapot, szívesen belemegy az erőszakolt játékba, gyakorol szorgalmasan, mert anyja minden biztatása, tapsolása és dícsérete egy-egy csepp olaj feltűnnivágyásának tüzére. Rendes körülmények között talán derék ember válnék belőle, de mivel folyton zseniális tetteket vár tőle lelki egyensúlyát vesztette édesanyja s mivel az elvárt eredmény meghaladja teljesítő képességét, elveszti kedvét, elcsügged, ideges letörés következik be s boldog, megelégedett ember nem lesz belőle soha.

Az ideillő példát a M. Kir. Gyermeklélektani Intézet gyakorlatából veszem. Egy 13 éves III. reálista fiúról a következőket mondja el az anyja: Egyetlen gyermek, a szülők különváltan élnek, az anya neveli a fiút. Az anya gyermekével a nagyszülőknél él. A fiú környezetében 5 felnőtt van az anyán kívül, nagyapa, nagyanya, nagybácsi és nagynéni. A fiú csodagyereknek számított a családban, úgy is kezelték, mint ahogy a csodagyermeket kezelni szokták, a már többször is ismertetett módon. Már arról is tárgyalt a családi nagytanács, hogy a gyermeket 4 éves korában mint számolóművészt szerepeltessék a nagy nyilvánosság előtt, mert az anya szerint az egyszeregyet kiválóan tudta. Ez évben félévkor számtanból megbukott a család számolóművésze. De nem ez a legfőbb ok, amiért a gyermeket hozzánk hozták, hanem inkább a viselkedés, amelyet a fiú az iskolában tanúsít. Magaviseletből hármast kapott s már el akarják tanácsolni onnét, mert nincs benne semmi tekintélytisztelet, folyton csak szerepelni vágyik, minden lében kanál, minden

fegyelmezetlenségben ő a főkolompos. Ime így fest egy csodagyerek 13 éves korában.

Nagyon helytelenül járnak el azok a házasságukban és reményeikben keservesen csalódott szülők, akik csupán a gyermeket, a gyermek folytonos nevelését tekintik életük egyetlen céljának s nem hagyják a gyermeket nevelődni, nem hagyják meg a gyermeket gyermeknek, hanem ugrásszerűen akarják siettetni a gyermek fejlődését. A koraérett gyermek nem rokonszenves, mert nem gondolkodik gyermeki módon, hanem a felnőttek szokásait, kifejezéseit és gondolkodásmódját sajátítja el, kivetkőzik gyermeki mivoltából s mert könnyen símul a felnőttek lelki világához, azért nem szereti a játékot, sohasem vidám, hanem gondokkal terhelt bús kis öreg. Olyan idegenszerűség, blazírtság és cinikusság áramlik egyéniségéből, hogy szánalmassá, sőt ellenszenvessé válik. Ha a gyermeknek a nevelésnél többet adnak, mint amennyit adni kellene, akkor tulajdonképpen megrabolják a szülők gyermeküket, elrabolják tőle a játékos, derűs, boldog gyermekkort. Erre vonatkozólag is szolgálhatok alkalmas példával intézetünk gyakorlataiból: Egy 12 éves I. polgárista leánykát hoztak hozzánk azzal a panasszal, hogy a gyermek túlkomoly és túlokos, az osztálytársnői mind nagy ellenszenvvel viseltetnek iránta, folyton irigykednek rá, megrágalmazzák, igyekeznek őt minden bajba belekeverni s örökké árulkodnak rá. A legjobb tanuló az osztályban, ő az osztály csillaga, minden tanárnő nagyon szereti, a többiek elé példaként állítják, sok nyilvános dícséretet kap. Az osztályban rendszerint ő a vigyázó s egyéb bizalmi állásokkal is meg szokták tisztelni őt. Mivel túlkomoly, vasfegyelmet tart a szünetekben, ezért alkalomadtán a szomszéd osztályok tanárnői is kölcsön szokták kérni néha, ha erélyes vigyázóra van szükségük. Egyházi összejöveteleken mélyen szántó, vallásos tartalmú költeményeket szokott szavalni a nyilvánosság előtt kifejezett drámai tehetséggel. Kérdéseinkre az anya elmondta, hogy nagyon gondosan nevelte, mindig mellette volt, leste a megébredését s már pólyás korában tanítgatta, oktatta. Már féléves korában gagyogni kezdett, pár hét mulva utánmondott könnyebb kiejtésű szavakat. Annyit foglalkozott vele, hogy egyéves korára nemcsak hogy tisztán beszélt, hanem rőfszámra mondta a hosszú verseket Ekkor egy orvos leintette az anyát s megtiltotta, hogy továbbra is oktatgassa a gyermeket. Az anya megfogadta és meg is tartotta a tanácsot s csupán annyit tett, hogy a kérdéseire felelgetett. Olyan tömegesen ontotta kérdéseit, hogy alig győzte a feleletet. Négy éves korában a villamoson tanult meg olvasni olyanformán, hogy egész utazás alatt folyton a cégtáblák betűit kérdezgette. Irni is magától tanult meg 4 éves korában, az újság betűit másolgatta nagy titokban.

Ez a példa világosan igazolja, hogy mennyire ellenszenves a koraérett, koravén, túlokos csodagyerek. Lám, maguk az osztálytársai közösítik ki maguk közül, mert nem szenvedhetik, mert érzik, hogy nem közéjük való, megelőzte őket, megelőzte saját korát is. Ő maga sem érzi magát 12 éves lánykának, ezért nem is tudja magát átadni a gyermekkor örömeinek. Az iskola is hibás, nem szabad ennyire túlfűteni benne a szereplési lázt, nem szabad folyton dícsérgetni, vigyázónak

megtenni, bizalmi állásokba helyezni, hanem inkább vissza kell szorítani az ilyen gyermeket oda, ahova való, a gyermekpajtások és játékok közé. Épp így nem való a nyilvános szerepeltetése, komoly versek szavaltatása olyan egyházi összejöveteleken, ahol csak felnőttek vannak jelen. Szerepeljen a pajtások között, oda való, nem a felnőttek közé. Ne kívánjanak a szülők túlokos gyermeket, főként ne neveljenek koraérett gyermeket, elégedjenek meg a természetes úton kifejlődött tehetséggel. Az ilyen gyermeknek van igazi boldog gyermekkora, ami a szülőket is boldogítani fogja.

5.) A szülők tájékozatlan elfogultsága. A csodagyerekek feleslegesen nagy számát a szülők elfogultsága és a gyermeklélektanban való tájékozatlansága is nagyban elősegíti. Ugyanis, amikor a szülő elfogultságában gyermeke képességeit túlbecsüli, nemcsak szülői elfogultsága teszi megbízhatatlanná gyermekén eszközölt megfigyeléseit, hanem főként a kellő gyermeklélektani ismereteinek hiánya. A felnőtt szemével nézi s felnőtthöz hasonlítja a gyermekét, mert ismereteinek hiányossága révén úgy gondolja, hogy a gyermek is felnőtt, s képességeit a felnőttek képességeivel méri össze. Pedig ez téves felfogás! Ha jól megfigyeljük a gyermek testének külső arányait, már akkor is szembetűnő különbségeket találhatunk a felnőtt testének arányaihoz viszonyítottan; ezek az aránybeli különbségek azonban a gyermek testi fejlődésének előrehaladtával mindinkább kisebbek lesznek s az ifjúkorban rövidesen teljesen el is tűnnek. Épp ily aránytalanság áll fenn a gyermek fejlődő lelki képességei és a felnőtt képességei között. A gyermek életében vannak olyan korok, amikor egyik vagy másik képesség feltűnően fejlett s még az elfogulatlan — de a gyermeklélektanban járatlan — szemlélőben is bámulatot kelt. Ha felnőttnél láthatunk ily egyoldalú tehetséget, akkor jogosan mondhatjuk őt tehetségesnek, de a gyermekről nem állíthatunk rögtön ilyet, mert a gyermek képességei nem fejlődnek egyszerre és egyöntetűen, hanem a fejlődés egyik szakában az egyik képesség mutat lendületes fejlődést, a másikban esetleg egy másik. Néha szinte ugrásszerűen tör elő, máskor megint megáll a fejlődésben. Tehát egyenetlen a gyermek lelki fejlődése, de a képességek hirtelen előretörése nem minden esetben élesen feltűnő. Mikor a gyermek már felserdült, mikor testének arányai kezdenek megegyezni a felnőtt testi arányaival, akkorra a lelki képességek is legtöbb esetben kiegyenlítődnek és harmónikussá válnak. Tehát minél jobban megközelíti a csodagyerek a felnőttkort, annál kevesebb csodálnivaló akad rajta. Épen ezért veszedelmes az egyenlőtlenül fejlődő gyermeket egy-egy feltűnőbben előretörő képessége miatt csodagyereknek kikiáltani, mert a sokat csodált csodagyerek nem tud később beletörődni a hétköznapi élet szürkeségébe. Mindig többnek szeretne látszani, mint ami, azért folytonos csalódás éri, ami lelkileg néha egészen letöri és elcsüggeszti. Nem szabad tehát a fejlődő gyermek képességeit sohasem túlbecsülni. Dr. H. Lunke német orvospszichológus kimutatta, hogy csak a pubertás után lehet a tehetséget megállapítani, mert a serdülés sokszor olyan nagy változást okoz az egyén szervezetében, hogy rányomja bélyegét a serdülő bontakozó szellemi életére is. Igen gyakori az olyan eset is, amikor az ifjú egész szellemi

élete megváltozik a serdülés ideje alatt, az egyiknél kedvezően, a másiknál hátrányosan.

A szülők elfogultsága valósággal legendás és igen nagy fogékonyságot árul el gyermekeik képességeinek hamis és túlzott megítélésére. Alkalmas példával szolgál erre Ernest Blum francia színműíró visszaemlékezéseiben, amidőn a következő esetet írja le: „Egyszer egy hét esztendős fiúcskát hozott hozzám az apja, akit így mutatott be: Ime uram a fiam, az ön kollégája! Nem mondok többet róla, épen azért, mert az én fiam. De ime itt van a munkája, egy színdarab. Én nem mondok többet, mert hiszen az én fiam írta, de becsületszavamra mondom, hogy ő írta, ő maga, minden idegen segítség nélkül. A szerencsére kurta kis színdarab szóról-szóra a következő:

Jules: Isten hozott kedves lányom, Rozalie, hogy vagy?
Rosalie: Köszönöm atyám, jól vagyok; hát te hogy vagy?
Jules: Köszönöm Rosalie, jól vagyok. De nini a kertész! Isten hozta kertész úr, hogy van?
Kertész: Köszönöm uram, jól vagyok. Ezt önnek hoztam.
Jules: Ön nekem hozta ezt a csokrot, kertész? Köszönöm kertész úr; mit kíván érte?
Kertész: Adjon uram, amit akar.
Jules: Helyes kertész úr, akkor tehát önnek adom a leányom kezét. A függöny legördül."

Ernest Blum így folytatja: „E hatalmas kis drámához nem szóltam semmit, csak hosszasan, melegen megszorítottam a boldog apa kezét, aki egyre ezt ismételgette: Esküszöm uram, ő maga írta, ő maga, egyedül."

Egy közelebbi példával is szolgálhatok intézetünk gyakorlatából: Egy hat év körüli gyermeket azzal a panasszal hoztak hozzánk, hogy még mindig nem beszél. Rögtön a gyermek szellemi mécsese után kezdtem érdeklődni s pár kérdés után kitűnt, hogy az még csak nem is pislog, mert a szót nem érti meg, a legegyszerűbb parancsot sem tudja teljesíteni, a lakás bútorzatát és használati tárgyait nem ismeri fel, nem tudja megmutatni hol van a lámpa, az asztal, ha éhes, éles sírással ad arról hírt. Szóval egy kis idiótával, egy hülyenémával volt dolgom. A felvétel alatt is állandóan bömbölt és kapálózott, az apa pedig egyre azt hajtogatta, ugy-e milyen okos, tessék nézni milyen okos. Kérdeztem, talán nagyon éhes, hogy ily erősen sír? Dehogy, kérem, feleli az apa, nagyon okos fiú ez, azért ordít, mert az úr fehér köpenyben van; egyszer kórházba vittem s azóta mindig sír, ha fehér köpenyes embert lát, ez is mutatja, hogy különben milyen okos ez a gyermek.

A szülői elfogultság e két hőse és martirja apa volt, ezek után szükségtelennek tartom külön bemutatni a közmondásos édesanyai elfogultságot.

A szülők érjék be azzal az örömmel, amit egy gyors észjárású, ügyes, okos gyermek okoz nekik s ne keressenek rögtön lángészt a gyermekben. A szülő, még ha pedagógiailag képzett is, nem tudja saját gyermekét tárgyilagosan megítélni, mert szubjektív érzései ebben lépten-

nyomon akadályozzák. Innen van az, hogy a gyermek képességeinek megítélésénél legtöbbször nincsen egy véleményen a szülő az iskolával. Tényleg, sokszor még maga a pedagógus is téved, amikor az élelmesebb, gyorsabb észjárású gyermeket előbbrehelyezi és jobban értékeli az érdemjegyek kiszabásánál, mint a lassúbb gondolkodású tanulóját. Ugyanis az élelmesről gyakran az derül ki, hogy csak a szereplési láz hajtja s gondolkodása felületes, míg a lassúbb észjárású gyermek alaposabban gondolkodik s az életben ez válik igazi értékké. Vannak a gyermeklélektannak kitűnő és sokszorosan kipróbált módszerei, amelyekkel megközelítő pontossággal meg lehet mérni a gyermek szellemi képességeit. A M. Kir. Gyermeklélektani Intézet ezen feladatának is kiválóan megfelel.

6.) A gazdasági válság. A háború utáni gazdasági válság, a gond, hogy mi lesz velünk holnap, sokkal jobban deprimálja az emberiséget, mint a háborús nyomorúság. A világháború nem tette úgy tönkre az emberiség lelki életét, mint a mai helyzet, mert mindenkiben ott élt a remény, hogy egyszer mégis csak vége lesz a háború okozta borzalmaknak és nyomorúságnak. Ma azonban senki sem tud abban reménykedni, hogy a már évtizedek óta tartó gazdasági válságnak rövidesen vége, főként jó vége lesz. Gyermeklélektani szempontból is végtelenül káros korunk gazdasági válsága, mert még az anyagilag függetleneket, tehát még azokat is megüli a családi gond, akiknek pillanatnyilag jól megy a dolguk, a miatt a nagy kérdőjel miatt, ugyan mi lesz a gyermekkel? Hol lehetne őt elhelyezni? A középiskolákban, egyetemeken nagy a szelekció. Mi lesz belőle, ha gyengén tanul? Innen van az, hogy a gazdasági válság is csak még jobban növeli a nemkívánatos csodagyerekek számát. A gyermek jövője miatt töprengő szülők nagyon hajlamosak arra, hogy a gyermeket már akkor kezdjék el oktatgatni, amikor a gyermeknek még pajtásai és játékai között, a mese- és tündérországban volna az igazi helye. A gondokkal küzdő szülő manapság már nem éri be azzal, hogy okos gyermeke van, hanem ő maga is alaposan kiveszi a részét a mesterséges okosításból. Pedig az oktatás a kis gyermek életében nagyon is kétélű fegyver. Elégedjék meg a szülő annyival, hogyha gyermeke kérdez valamit, kérdésére adjon olyan felvilágosítást, mely érdeklődését teljesen kielégíti, de azon túl ne oktatgassa. A gyermek úgyis minden kérdésével okosodik s a gyermek kérdései mutatják meg legjobban, hogy milyen értelmi fokon áll. Ne siettessék a szülők a gyermek szellemi fejlődését, mert mindennek eljön a maga ideje.

Elrettentő örök példaként álljon itt a következő eset: A XVIII. szd. első felében Lübeckben született az a világszenzációnak számító csodagyerek, akit Heineken Keresztély Henriknek hívtak. Véletlen műve volt, hogy képességei szinte transzcendens fényben ragyogtak fel. Heinekenék házában lakott egy pipázgató nemes úr, egy bizonyos Schöneich nevezetű lézengő ritter, akinek semmi dolga sem volt a világon. Unalmában el-el játszadozott a kis csecsemővel. Egyik alkalommal észrevette, hogy a gyermek figyeli beszélő ajkai mozgását. Erre ő tudatosan ismételgetett előtte olyan könnyen kiejthető szavakat, amelyeket az ajkak mozdulatai-

ról könnyen le lehet olvasni. A tízhónapos csecsemő meglepő hűséggel utánamondott mindent. A család mindig ráérő barátja most már egész napját a kicsi oktatgatására szentelte, aminek elképesztően bámulatos eredménye lett. Ugyanis két hónap multán, azaz egyéves korában nemcsak a folyékony beszédet tanulta meg, hanem el tudta mondani az ószövetség öt első könyvének összes történeteit. További két hónap mulva a gyermek kívülről tudta már az egész ószövetséget. Még két hónap mulva már az újszövetség történeteit is tudta. Miután a kis Heineken és a nemes úr a bibliát potom hat hónap alatt teljesen elintézték, a világtörténelem felé fordították érdeklődésüket, ugyancsak bámulatos eredménnyel. Két és féléves korban teljesen járatos volt az egyiptomi, asszir, perzsa, görög és római birodalmak történetében. E mellett a földrajzi tudományokat sem hanyagolta el s a kis Henrik a térképen nemcsak a városokat és folyókat kereste ki, meg tudta mutatni mindegyik országot, sőt területeik nagyságát is pontosan megmondta. Táplálékot mindezideig csak dadájától fogadott el, anyatejen kívül más étel nem érdekelte, csakis szellemi táplálékon járt az esze. Ha valamilyen étellel megkínálták, nem nyult hozzá, ellenben az iránt érdeklődött, hogy mi az, hol terem, hogyan készül? És így tovább. Hároméves korában már több nyelven beszélt s legkedvesebb olvasmánya a latin szótár volt. Olvasni természetesen igen korán megtanult, írni csupán azért nem tudott, mert gyönge kis ujjai nem bírták vezetni a sercegő lúdtollat. Átvette a hittant, az egyháztörténetet s kétszáz zsoltárt tudott szóról-szóra. Anatómiai tanulmányokat is folytatott. Mindezek tetejébe megtanult franciául is, de a számolás terén is csodagyereknek számított. A csodagyerek híre túlcsapott Németország határain is s tudományos folyóiratok foglalkoztak vele. A kíváncsi érdeklődők seregestől keltek vándorútra dús ajándékokkal megrakodva, hogy láthassák őt. Alig mult hároméves, amikor a dán királyi udvarhoz hívták meg. Hajón utaztak oda nemes tanítójával, anyjával és dadájával. A viharos tengeren tengeri beteg lett az egész társaság s a kis Henrich bibliai idézetekkel vigasztalgatta az elkókadt felnőtteket. A királyi udvarnál két óra hosszat tartott a kis Heineken csodálatot keltő vizsgáztatása. Közben megéhezett a kicsi és maga hívta be dadáját, aki annak rendje és módja szerint ölébe vette és megszoptatta a fényes királyi előkelőségek jelenlétében. Az egyik hercegnő a vizsga után ebédre hívta meg a kis tudóst, maga mellé ültette s elsőnek őt kínálta meg, de a kis gavallér így hárította el a kínálást: „Alázatosan köszönöm királyi felségednek, de én még nem eszem." Csakis folyékony étellel élt, rágni nem akart, a római jogon azonban keresztülrágta magát már négyéves korára, mégpedig latin nyelven.

A lelkiismeretlen szülőket elkápráztatta a világhír, a sok-sok ajándék, de a gyönge kis test nem sokáig bírta már a felfokozott szellemi munkát. Négyéves és négyhónapos korában itt hagyta a kicsi tudós nagy tudományát. Amikor betegágyában szomjúság gyötörte és italt kért, láztól szikkadt ajkairól utolsó mondásként ez hangzott el: „Ez a tea olyan jól esett, mint Darius Codomannos királynak az üdítő forrásvíz, melyet Polystra nyujtott neki Bessus halálos döfése után."

A korai bimbó korán fagyott el; a féktelen munka láza kiszik-

kasztotta testében az élet nedveit. Nem szabad tehát az istenadta tehetséget serdületlen korban felfokozott fejlesztés alá fogni, mert legtöbbször nagyon megbosszulja magát. A tehetség magától is utat tör magának, azért hagyjuk csak meg a gyermeket gyermeknek s ne erőltessük s ne siettessük fejlődését. Canovának cukrászinas korában is kibontakozott szobrászi zseniálitása, mert olyan tökéletes oroszlánt formált ki vajtömbből, hogy azonnal magára vonta egy velencei szenátor figyelmét és pártfogását. A mi Munkácsy Mihályunk is tulipános ládák festése közben csillogtatta meg alkotózsenijét s az asztalos inasból világhírű festőművész lett. A lángész, a zseni utat tör magának, nem lehet azt véka alá rejteni. Azonban a feltűnő tehetséget a gyermekkorban csak mértékkel és hozzáértéssel szabad fejleszteni, mert különben a lángeszű gyermek saját magát égeti el.

Befejezés. A csodagyerekek problémája sokkal súlyosabb, sokkal nagyobb jelentőségű, mint azt sokan gondolják. A töméntelen sok csodagyerek megmosolygása és lesajnálása nem megoldás; ezen a nemzeti csapáson a szülők szakszerű felvilágosításával s a legszélesebb propagandával kell segíteni. A M. Kir. Gyermeklélektani Intézetnél folytatott ötéves gyakorlatomban sok ezer szülő nevelési metódusába volt alkalmam betekinteni, gyakorlatból tudom, hogy mily hatalmas arányokban terjedő veszedelmes nevelésügyi fertőzőbetegségről van szó. Hála a jó Istennek, amikor elmondhatjuk, hogy a csodagyerek mesterséges és tömeges kitenyésztése nem magyar betegség. Ez a kóros nyavalya azoknál a köröknél ütötte fel a fejét, ahol túltengésben van az önzés, a mohó meggazdagodási vágy, a nevetségességig fajuló hiúság és a mindenáron való feltűnni vágyás, az általuk „élelmes" jelzővel szépített könyöklés, tülekedés, a gyengébbek és különösen a nem a körükhöz tartozók könyörtelen legázolása és elgáncsolása. Azonban ez a betegség nagyon ragályos, akár a bárányhimlő és igen gyorsan terjed még a keresztény magyar családokban is, mert a tájékozatlan szülői elfogultság, a gyermeklélektanban való járatlanság, a gazdasági válság nyomása és a nagyhangú nevelésügyi zűrzavarkeltők hangoskodása megtéveszti őket és homályossá teszi tisztánlátásukat. De keresztény vallási öntudattal bíró, józanul gondolkodó családok okos szülőinek mai nap sincsenek csodagyerekeik, hanem okos gyermekeik vannak, akikben nemcsak a szülőknek telik örömük, hanem mindenkinek. Ezeknél nincsenek mesterségesen kierőszakolt egyoldalú kilengések, hanem megtartják gyermeki bájukat, kedélyük üdeségét, viselkedésük keresetlenségét s ezért kecsességét.

A józanon gondolkodó keresztény magyar családok azon sem keseregnek, ha gyermekük nem első tanuló az osztályban, még csak nem is eminens, hanem csak jó közepes. Sőt még azon keresztény magyar családok számára is tudok az alábbiakban vígasztaló sorokat nyujtani, akiknek gyermekei nem mutatnak kellő szorgalmat a tanulásnál s azért sok keserűség halmozódik fel lelkükben. A gyermekkori, főként a serdülőkori lustaság még nem igazi képe a felnőttkor kialakuló jellemének s ez még nem zárja ki azt, hogy derék, szorgalmas ember váljék be-

lőlünk. Szolgálhatok erre is néhány példával: Rossini, a híres zeneköltő, a Sevillai borbély és Tell Vilmos halhatatlan szépségű operák szerzője oly lusta diák volt, hogy édesatyja kovácsműhelybe adta inasnak és a fiú tanulótársait pedig arra biztatta fel, hogy gúnyolják ki a rest fiút. Jól bevált ez a nevelői fogás Rossininél. Thakeray, a híres angol író szintén lusta diák volt. Davy, az elektromosság egyik nagynevű úttörője szintén nem szeretett tanulni. Liebig, a szerves kémia megalapítója elbukott a szigorlatán. Darwin is annyira lusta diák volt, hogy apja kivette az iskolából s orvosnak adta. Ez abban az időben még nem jelentett egyetemi tanulmányokat, hanem tisztára gyakorlati pálya volt, azért egy érvágó, köpülyöző és foghúzó mester mellé került inasnak, aki azonban rövidesen túladott rajta mint olyanon, akiből nem lesz semmi. Az apa megint tanulni küldte, de mivel egy vizsgát 3 év alatt tett le, apja hamar kiszámította, hogy hosszú szakálla nőne, mire tanulmányait befejezné. 24 éves dologtalan nagy kamasz volt, amikor befolyásos apja egy földkörüli útra induló hadihajóra beszerezte. Így lett abból a Darwinból, aki rendszeres természettudományi kiképzésben sohasem részesült, a világ egyik legnagyobb természettudósa, aki az iskolában nem tudott haladni, de az életben sok olyan törvényszerűséget meglátott, ami a kitűnően iskolázott természettudósok előtt rejtve maradt.

Ezzel azonban nem szándékozom a lusta diákok apoteózisát megírni. Azt sem akarom ezzel beigazolni, hogy minden naplopó, lusta diákban lángész lakozik. Korántsem akarok ilyet állítani, csupán enyhe vigaszul szánom e sorokat. Azonban arra is rá kell még térnem, hogy a lélektani kísérletek tanúsága szerint a legtöbb gyermek csak addig lusta, csak addig rest, amíg munkáját érdeklődés nélkül és kényszerből végzi; de mihelyt megtalálja azt a munkakört, amihez érdeklődése és hajlama vonzza, munkakedve feléled és a lustából szorgalmas lesz. Ezért minden szülő gondosan figyelje meg gyermeke hajlamait, képességeit, érdeklődésének körét s ezek szemelőtt tartásával s alapos megfontolással válasszák meg gyermekük leendő életpályáját, hogy ha már az iskolai életben nem úgy teljesíti feladatát, amint kívánatos volna, legalább az életben tölthessen be olyan munkakört, melyre hajlama és képességei kijelölik. Ennek megkönnyítésére létesítette a kultuszminisztérium a „M. Kir. Gyermeklélektani Intézet, Nevelési és Pályaválasztási Tanácsadó"-t, ahol a gyermek testi és szellemi képességeinek kivizsgálása után megfelelő pályaválasztási tanáccsal látják el a szülőt és gyermeket az élet e sokszor sorsdöntő pillanatában.

A csodagyerekek égetően fontos problémáját a felsorakoztatott sok példával azért tárgyaltam ily részletesen, mert beigazolni kívántam, hogy hazánknak nem csodagyerekekre, hanem okos gyermekekre van szüksége. A szülők tehát ne csodagyerekeket, hanem derűs, okos, illedelmes, önzetlen, vallásos és jellemes gyermekeket neveljenek.

Hajós Elemér.

A film és az iskola.

3.) Gyermek és a filmoktatás.

Alig mult négy évtizede, hogy a mozgófénykép kezdetleges formájában bemutatkozott a világnak. 1895. dec. 28-án tartotta első előadását a két Lumière testvér a párizsi boulevard des Capucines egyik kávéházának alagsorában.

A képek tárgyai akkor még napi események, utcai képek, rövid, vidám komikus jelenetek voltak. Később a hires szabadalmat megvette a Pathé Frères gyár és összefüggő eseményeket varázsolt a vászonra. Így terjedt, tökéletesedett a film, amíg megszületett annak mai változata.

A gyárak és szükségszerű következményeként a vetítőtermek egyre szaporodtak. Közönségüket lassan a társadalom minden rétegében megtalálták.

A laterna magika csodálatos segítség az emberiség számára. Szuggesztív hatalma felbecsülhetetlen. Sohasem jutottunk még ilyen hatalmas és hatásos nevelőeszköz birtokába. A film letépte a távolságok vasfüggönyét, demokratizálta a társadalmat és a vetítőtermek korkülönbség nélkül a nép szórakozóhelyeivé váltak. Csaknem valamennyien rabjai vagyunk ennek a kedvesen hízelgő útonállónak. Hódító útját csakis úgy tehette meg, hogy mindannyian szeretjük a mozit, szeretjük a vászonon mozgó szines, életet visszatükröző képeit.

Sokat beszélnek a mozi jó és rossz hatásáról. Magában az a tény, hogy a film *hat*, fel kell, hogy keltse figyelmünket a nevelés szempontjából. Vizsgáljuk hát, hogy mint didaktikai eszköz segítségére lehet-e a nevelőnek? Használhatjuk-e az oktatásban, mint eredményre vezető segédeszközt?

Tudományos körök érdeklődését is korán felkeltette ez a hatalmas kultúrintézmény. Pedagógusaink pro és contra vitatták a film kérdését.

A társadalom igen érdekes jellemvonása, hogy minden hatalmasan fejlődő új intézményben keresi a hibát és ha talált, nem késik kimondani a halálos ítéletet. A mozi sem kerülhette el sorsát. Keményen harcoltak erkölcsromboló kinövései ellen, melyek megfertőzik a társadalmat, főként a válogatás nélkül mindent befogadó gyermeki lelket.

Jó irányba szórták mérges nyilaikat korábbi nevelőink, amikor az utca mozija ellen küzdöttek, csak az eredmény maradt el. Nem tudták leteríteni az ellenséget. Helyesebb lett volna egyszeriben a legjobbért, az iskola mozijáért harcolni. Akkor nem állnánk ilyen hátul a szemléltető oktatás egyik legtökéletesebb eszköze, az oktatófilm iskolai használata terén.

A priori ítéletektől a pedagógusnak kell elsősorban tartózkodnia. Kötelességünk a filmszinházakat látogató, a képeket szemlélő gyermekeket tanulmányozni és kipuhatolni azokat a hatásokat, amelyeket a gyermek lelkére gyakorolt. Csak ezután a tapasztalatainkról beszámolva mondhatunk véleményt és ha hibát találtunk, ajánlhatunk reformokat.

Örömmel állapíthatjuk itt meg, hogy külföldön az oktatófilm tanul-

mányozás elég előrehaladott. Nem kisebb szerv, mint a Népszövetség Kultúrbizottsága foglalkozik a tanulmányfilmek kérdésével. 1928. nov. 6-án az olasz király, Mussolini, tudósok és szakügyi reprezentánsok jelenlétében felavatták Róma mellett Frascatiban a Villa Falconieriben elhelyezett Oktatófilmintézetet. 1929 júliusában Luciano de Feo igazgató vezetésével külön folyóiratot indítottak, amelyet öt nyelven szerkesztettek Rómában 1935 december végéig, „Revue International du Cinéma Educateur" c. alatt. A nemzetek ismert szaktekintélyei voltak a munkatársak, akik nemcsak a „mit" nyujtsunk, de a „hogyan" kérdésekre is igyekeztek feleletet találni. E folyóirat hasábjain foglalkoztak a filmmel kapcsolatban felmerülő legkülönbözőbb problémákkal. A mozgófényképnek a tanításban való alkalmazásával. Földmívelésügyi és egészségügyi propagandával. Szociális, módszertani és új pedagógiai kérdésekkel. Ugyanakkor tájékozást kaptunk a mindenkori film állásáról az egyes országokban.

A szociális és morális kérdéseket nem a gyárakkal ellentétben, hanem azokkal együttműködve igyekeztek megoldani. Keresték a közvetlen és közvetett hatásokat, amelyeket a film a népek szellemére, nevelésére, ösztönére és főként a kiskorúakra gyakorol. Nem feledkeztek meg a cenzura komoly kérdéséről sem. Művészi, de szükséges korlátokat állítottak fel. Igyekeztek a köztudatba átültetni a mozgófényképek rendkívül nagy jelentőségét, hangsúlyozván, hogy elengedhetetlen új kelléke a civilizációnak, a tudomány és ismeretek új útja.

Azonban nem 1929 az az időpont, amikor komolyan kezdték fejtegetni a filmoktatás komoly és szükséges voltát. Már a világháború előtt is akadtak kiváló pedagógusok, akik behatóan tanulmányozták e kérdést.

1910-ben az Ohio állambeli Cleveland egyik iskolájának tanítója, Wallace Wallin mélyreható pszichológiai elemzéssel vizsgálta a mozgófényképeknek a gyermek lelkére gyakorolt nagy hatását.

A film elemi hatását annak mozgós és színes voltában kereste, vagyis olyan, mint maga az élet. Eleven benyomását kelti. Már az ősembert is az eleven benyomások ragadták meg. Kiváló példák igazolhatnak bennünket: a neandervölgyi barlangrajzok, a rohanó iramszarvas ábrázolása, az eszkimók csonteszközeibe vésett vadászatok és a hindu bálványok kicsavart kezei mind a túlfűtött mozgás kifejezésére való törekvés. Az ősembernél rendkívül fejlett az aktivitás. Kiérzi a természet lüktető mozgását és annak primitív táncával hódol.

A mozgó eleven benyomások iránti érzék végre faji diszpozícióvá vált bennünk és ez az ősi diszpozíció okozza ösztönszerű érdeklődésünket a mozgó, eleven benyomások, tehát a mozgófényképek iránt is.

Wallace Wallin-nak igaza van, amikor ilyen ősi hajlamok kialakulásában keresi magyarázatát a mozgóképek iránt való ösztönszerű érdeklődésünknek. A gyermek ezeket a hajlamokat magával hozza, melyek később mindinkább kifejlődnek és az ezeken való működés könnyedén történik, sőt jóleső érzést, gyönyörűséget okoz.

Ösztönszerű érdeklődésünk a mozgóképek iránt tehát e képeknek az ősi tapasztalatszerzéshez oly közelálló természetében rejlik. A mozgófényképekkel történő oktatás így legközelebb áll a természetes tapasz-

talatszerzéshez. Ez a nevelési mód a természet útját követi, innen van nagy hatása és eredményes volta.

A film komoly pedagógiai értéke, hogy spontán figyelmen alapszik. A nevelő feladata pedig épen az, hogy az ösztönszerű figyelmet keltse fel és így a természettel karöltve haladjon. Az önkéntelen figyelem hatalma sokkal nagyobb, mint a kényszerített, akaratlagos figyelemé. A nevelés igazi célja csak az lehet, hogy kifejtsük, hasznosítsuk öröklött hozományunkat és velünk született képességünket.

Hogy mennyire akaratlan és ösztönszerű érdeklődésünk a mozgófényképek iránt, az a milieu hatás figyelembevételével egészen világossá válik.

Elsötétített, csak a vészkijáratokat jelző néhány vöröslámpa fényével misztikusan megvilágított teremben vagyunk. Az elsötétülés pillanatától csak a vászon világít, amely már önmagában is, mint külső körülmény, a világító vászon felé kényszerűleg koncentrálja figyelmünket. A képek szinessége, mozgékonysága és változatossága csak megerősíti, megfeszíti a figyelmet. Élő dolgokat keresünk a látott képeken, amelyek fantáziánkban meg is elevenednek. Ösztönszerű érdeklődésünk hajlandó azokat eleveneknek látni. Ezért izgulunk, sőt megesik, hogy felkiáltunk egy-egy idegfeszítő jelenet vásznon való látásakor.

A gyermekben is megvan az öröklött érdeklődés a mozgófényképek iránt, ösztönszerű hajlamánál fogva még inkább elhiszi a látott eseményeket, mint a felnőtt. A nevelőnek tehát különösen ügyelni kell arra, hogy csak lelkületével összeegyeztethető filmeket tekintsen meg a növendék.

Nemcsak a mozgóképek iránti hajlamuk sodor hatalmas tömegeket naponként, sőt mondhatnánk óránként a csodálatos módon elszaporodott mozgófénykép-szinházak pénztárai elé. A film változatos is. Fény és árnykezelése, színei, szokatlan új helyzetei, tréfás, mulattató, máskor pedig idegfeszítő jelenetei ébrentartják érdeklődésünket. Felnőtt és gyermek egyaránt lázas keresője a változatosnak. Különösen pedig a XX. század embere keresi azt. Hálásabb publikumot a hatalmas világtörténelem egyetlen korszaka sem adhatott volna a mozgószinházaknak, mint épen saját korunk. A ma emberét a géptechnika termékei csaknem teljesen kielégitik. Századunk, mint Jókai regényeinek mesealakjai, korlátokat nem akar ismerni. A film számára pedig hely és idő korlátai nem léteznek. Csodás, a valóságban lehetetlen dolgokat is bemutathat.

A film a képzetek játéka. Egyik képzet magával rántja a másikat. Betű, vagy szó nem lehet olyan nagy hatással képzeletünkre, mint a mozgófénykép. A gyermek pedig éppen csapongó fantáziáját akarja foglalkoztatni, kielégíteni, amikor a nyilvános mozgókat gyakorta felkeresi.

Az iskolák képekkel, rajzokkal, fényképekkel borított falai, továbbá a különböző szertárak gyűjteményei, a modellek mind igazolják, hogy az oktatásnál szükség van a szemléltetésre. A legtökéletesebb szemléltetés magának a természetnek, a valóságnak megtekintése volna. Ez azonban csak nagyon szűk körben történhetik. Az oktatásra szánt időből csak kevés jut kirándulásokra, tanulmányutakra, üzemek megtekintésére.

„Csak világos képzetek biztosítják az oktatás eredményességét és

ezeket szemléltetéssel szerezhetjük meg legelsősorban, amelyek Pestalozzi szerint minden ismeret föltétlen alapjai."

Már Comenius sárospataki tanársága alatt felismerte a képekkel való szemléltetés hatásos voltát. Természetesen előtte is voltak sokan, akik ezt a módszert alkalmazták, de Comenius az első, aki könyv alakjában hirdette annak eredményességét.

Ez a módszer kiváló, főként, ha mintaszerű szemléltető anyag áll rendelkezésünkre. A másolatok azonban drágák s így a legtöbb iskolában ma már az olcsóbb diapozitíveket alkalmazzák. Segítségükkel több oldalról bemutathatjuk a tárgyakat. Vigyáznunk kell azonban, mert a sok kép bemutatásával könnyen kifárasztjuk a növendék figyelmét és ezáltal érdeklődését csökkentjük.

Az élet ma gyorsított ütemben halad, benyomásoktól teljes. A diapozitíveknél alkalmasabb szemléltető eszközre van szüksége a nevelésnek és ez a kinematográf. Egyetlen eszköz, mely a mozgás visszaadására képes. Elég olcsó és nem túlságosan fárasztó. Ennek felismerése indítja az üzleti vállalkozókat a legkörmönfontabban kieszelt mindenféle mozgóhirdetések alkalmazására. Fokozottabb mértékben leköti a mozgás a gyermek figyelmét. Lelkére még nem nehezednek megélhetési gondok. Gondolatait nem foglalja le más, csak épen az, amit maga előtt lát. Ezért vonzódik a gyermek különös előszeretettel a mozgófényképekhez.

Ezekután felvethetjük a kérdést, szükséges-e a mozgófényképekkel történő szemléltetés?

Az oktatófilmeknek az iskolába való bevezetését illetőleg az okok olyan hatalmasak, mint változatosak.

Eddig felsorolt lélektani és külső körülményeken kívül vegyük még figyelembe a növendékek szellemi képességét, amely nagyon is különböző. Éppen a szellemi hasonneműség hiánya miatt nehéz elérni, hogy a növendékek nagy többsége követhesse a nevelőt. Sokan játszanak, vagy mással foglalkoznak. Vetítés alkalmával azonban mindegyik figyelme a világítóvászonra feszül és amennyiben az oktatásra szánt anyag cselekmény keretében kerül bemutatásra, mohó, lankadatlan buzgalommal várja a további fejleményeket. A film tehát a legjobb eszköz a totális tanítás biztosítására.

A tanítás átvétele száraz és nehéz munka, sőt abban a korban, amikor elkezdik, természetellenes is. Miért ne használnánk hát a filmet, amely — mint előbb is láttuk — olyan közel áll a természetes tapasztalatszerzéshez. Ezáltal a növendék és nevelő munkáját egyaránt megkönnyítjük és eleget teszünk a racionális pedagógia követelményeinek, hogy minél nagyobb szellemi tőkéhez jussunk.

A mozgófényképeknek az oktatásban történő felhasználásával mérhetetlen időmegtakarítást is végzünk. A tantermekben beállított, ma már könnyen kezelhető, tűzbiztos vetítőkészülékek segítségével pillanatok alatt vászonra varázsolhatjuk a legnehezebb kísérleteket, tőlünk nagy távolságra eső tárgyakat és világrészeket. Ami még igen nagy fontosságú; minden tanuló egyformán jól láthatja azokat.

A mozgófénykép ideális eszköze tehát a kollektív tanításnak. A tárgyak nagyított, kicsinyített, lassított, gyorsított, vagy épen fordított ké-

pét mutathatja. A nagyon gyors természeti mozgások analizálása és a nagyon lassú mozgások szintetizálása tágítja ismeretünk mezejét. Segítségük nélkül ezek a jelenségek csak nagy nehézségek árán, vagy egyáltalán nem volnának érthetők a növendékek számára.

Nagy pedagógiai jelentősége a mozgófényképeknek, hogy bevezetik a tanításba az egész világmindenséget a nélkül, hogy helyükből kimozdulnának a növendékek és zavaró körülmények megváltoznák a tanítás szigorú menetét. A mozival nem a növendék megy a természethez, — ahol annak szépsége esetleg elfelejtteti vele, hogy tanul —, hanem a természet, a tudomány jön a gyermekhez. Pad, füzet a tanulók előtt van és rendes iskolai funkciójukat végezhetik.

Vetítés alkalmával kíváncsi, figyelmes és érdeklődő a gyermek. Csupa szem és fül, aki a nevelő egyetlen szavát, vagy a film egy képét el nem mulasztaná. Így jobban megtanul figyelni, elraktározni és gondolkozni. A figyelmesebb szemlélet kifejleszti benne a látási emlékezetet, amely azután arra indítja, hogy foglalkoztassa képzeletét és szellemi képességét.

A mozi reálisabbá, igazabbá teszi az oktatás jellegét, kiegészíti és illusztrálja a könyvet.

A kinematográfot csaknem valamennyi iskolai tárgynál alkalmazhatjuk; etikai tárgyaknál is. A tanulók különös örömmel mennek ezekre a tanórákra és ez öröm egyúttal az oktatás eredményességének is biztosítéka.

Hiba volna azonban a filmet általános nevelőeszköznek tekinteni, vagyis minden tárgynál és minden órában alkalmazni, amint azt Orange (New Yersey) egyik iskolájában tették. Itt az összes tankönyveket száműzték és azokat az oktatófilmekkel helyettesítették.

Távolról sem kívánatos követni ezt a túlzást, de bizonyos, hogy az oktatófilmek iskolába való minél fokozottabb bevezetése a modern pedagógia egyik legfőbb követelménye.

Terjék László.

4.) Az oktatófilm és a szakiskolai növendék.

Az 1936—37. tanév a magyar közoktásügy történetében forduló pontot jelent és két szempontból nagy fontosságú. Az egyik az, hogy ekkor lép valójában életbe a tanügyi ellenőrzés decentralizációja, az új felügyeleti rendszer, másodszor ez az év valósítja meg az iskolai oktatás keretében a vetített mozgókép előadásokat az egyes tárgyakkal kapcsolatban. Mind a kettő nagy dolog, mert amaz az oktatásügyet adminisztratív és pedagógiai, emez pedagógiai és lélektani alapon igyekszik a mai kor szellemének megfelelően átalakítani, a tanítást, az ismeret elsajátítást eredményesebbé tenni és ily módon az iskolából kikerülő ifjúságot testileg-lelkileg edzettebbé, öntudatosabbá, önállóbbá nevelni.

Véget vet a régi, bizonyos tekintetben elvont tanítási rendszernek, amely gyakran kizárta a tanteremből a való életet, attól félve, hogy ennek bacillusai túlkorán megfertőzik a zsenge ifjúi lelket. Üvegházi növénynek nézte az ifjúságot, amelyet még az életet adó naptól is óvni

kellett. S mi volt ezeknek a következménye? Az, hogy az ilyen melegházi palánta kikerülve a szabad levegőre bizony gyakran elpusztul, mert nem volt megedzve.

Az új oktatási rendszer ma már nem zárkózik el az élettől, tárt ablakon engedi azt be, de egyúttal kellőleg felvértezi az ifjúságot, hogy az a kórokozóknak eredményesen és sikeresen ellenállhasson. Ma a tanulóifjúság élete inkább hasonlítható a szabadban termesztett növényhez, mely hozzáedződve az időjárás zordságához, szebb, erősebb és sudarabb törzset fog fejleszteni, mint régebben.

Természetes, hogy az új eszmék, új törekvések új eszközöket igényelnek úgy az adminisztrációban. mint magában az oktatás rendszerében. Ezekből kaptunk ízelítőt mi, pedagógusok az elmult iskolaévben, amelyből már is megállapítható, hogy reánk e téren nagy munka elvégzése, nagy feladatok megoldása vár.

Az átmenet a régi rendszerről az újra természetesen nem mehet egész símán, zökkenő nélkül, hisz a tapasztalat kell, hogy megmutassa a helyes utat és módot a cél elérésére, mert nagy különbség van az elgondolás és a keresztülvihetőség között.

Ha ez az tétel valamely terén igaz, úgy elsősorban igaz az oktatás terén, ahol nehéz általános érvényű, minden körülmények között helyes és célravezető szabályokat és módszereket kidolgozni épen a munka alapanyagának, az ifjúságnak a tanulási időszak alatti nagyon is különféle és változó testi-lelki felépítése miatt. Mert pl. ami jó a kis elemistának, az nem felel már meg a középiskolának, vagy épen érettségizendőnek. Más a lelki adottsága a polgáristának s más a közép- vagy szakiskolás diáknak. Bizonyos, hogy ezeket egyforma mértékkel mérni, egyforma módszerrel kezelni, egyforma eszközökkel sikeresen nevelni nem lehet. Ugyancsak más a helyzet, ha a fenti körökön belül a különböző nemektől más és más feladat megoldását követeli a legfőbb cenzor: az Élet!

A módszereknek és eszközöknek tehát mindenkor alkalmazkodni kell a lelki adottsághoz és a végső célhoz. A módszerek terén még aránylag könnyen megoldható a dolog, de már az eszközök terén nagy megkötöttséggel dolgozik a magyar pedagógus. A gyászos Trianon átkát nagyon megérzi a magyar közoktatás, hiszen iskoláink száma s abban a növendékeké, főleg a határmenti részeken, nagyon megcsappant. Az ország elszegényedett s bár kultúrnemzet vagyunk s mindenkor igyekeztünk és igyekezünk ma is, a Nyugattal kulturális téren is lépést tartani, de itt olyan áldozatokat hozni, mint aminőt ott látunk, jelenleg képtelenek vagyunk. Ezért szerényebb eszközökkel kell eljutnunk a célhoz. De ez csak úgy lesz lehetséges, ha a szerény eszközök megfelelőek s alkalmasak az ismeretek kimélyítésére, a látókör kiszélesítésére, a gondolkodási képesség fejlesztésére, mert ellenkező esetben kár a pénzért, amit az eszközre kiadtunk s kár az időért és fáradságért, amit az eszközök felhasználására fordítottunk.

A modern iskola nem elégszik meg a puszta ismeretközléssel, annak elkérdezésével, hanem azt igyekszik a növendék lelkének részesévé tenni. Ezt puszta közlő módszerrel elérni nem lehet, sem pedig a

kérdve kifejtő módszerrel. Minden új ismeretet élménnyé kell tenni a növendék részére. Élménnyé pedig csak akkor lesz, ha azt a növendék nemcsak megérti, hanem át is érzi, át is éli. Ha bele tudja magát élni az adott helyzetbe. Erre a beleélésre azért van szükség, mert helyes véleményt és ítéletet csak ebben az esetben fog tudni alkotni a növendék, az ifjú. Ahhoz pedig, hogy a tanítás és tanulás élmény legyen, nem elég a fekete betű, a puszta szó, hanem ahhoz segítő-eszközökre is van szükség. Ezek között ma a legfontosabbak a szemléltető eszközök, amelyeknek az egyszerű ceruza, vagy kréta-vázlattól a hangos filmig számos válfaja van.

Nem célom a szemléltető eszközök hosszú során seregszemlét tartani[1]), csak eggyel, a ma legnépszerűbbel s egyben a jelen viszonyok között a legmodernebbel, az iskolai mozgóképekkel óhajtok részletesebben foglalkozni, természetesen iskolai szempontból, vizsgálva a létrejöttük körülményeit, hatását a tanulóifjúságra és eredményeit a tanítás szempontjából.

Az utóbbi szempontból végleges ítéletet mondani még nem lehet, ahhoz a lefolyt egy év tapasztalatai korántsem elégségesek. De már ismételten olvashatunk beszámolókat az iskolai Filmújság s a pedagógiai lapok hasábjain. Az a körülmény, hogy ezzel a kérdéssel a tanév folyamán az érdekelt szaktanárok ismételten foglalkoztak, mutatja a kérdés fontosságát.

A kérdések többféle szempontból való megvilágítása, továbbá az az eredményről való beszámolások különböző megállapításai azt mutatják, hogy a magyar iskolai filmgyártás még csak a kezdet-kezdetén van és hosszú utat kell még megtennie, amíg elér ahhoz a ponthoz, hogy azt tökéletesnek lehessen nevezni.

Ez a megállapítás nem gáncsoskodás, nem lekicsinylése annak a — a kétségtelenül nehéz és fáradságos — munkának amelyet az Oktatófilm Kirendeltség végez nagy odaadással — hanem egy évi iskolai tapasztalat eredménye.

A magyar Oktatófilm Kirendeltség ma még nagy nehézségekkel küzd, aminek legfőbb oka a megfelelő anyagiak hiánya. Hiszen a legeszményibb dolog az lenne, ha minden iskolafajnak, nemnek és korosztálynak a maga szellemi képességeinek, érdekkörének, ismereteinek megfelelő filmeket lehetne előállítani s az iskolának, mint szertári tárgyat állandóan átengedni, amelyet a tanár akkor és ott venne elő, amikor és ahol arra épen szüksége van.

Nagyon jól tudjuk azonban, hogy ettől a lehetőségtől ma még nagyon messze vagyunk, de nem a Filmoktatási Kirendeltség hibájából, hanem az anyagiak hiánya miatt.

A rendelkezésre álló filmeket főleg tárgykör szerint csoportosítják (földrajz—természetrajz, történelem—földrajz, történelem, művelődés- és művészet történet, stb.) a filmjegyzékek azonban nincsenek tekintettel az egyes iskolafajok jellegére, a tanulók nemére. A szakszerűség is hagy kívánni valót, valamint az a rendelkezés, hogy Budapesten 8, a vidé-

[1]) Ezek némelyikéről l. a Kereskedelmi Szakoktatás 1928. és 1931. évfolyamaiban megjelent cikkeimet.

ken meg 20 nappal előbb kell bejelenteni a filmigénylést s végül, hogy a film az átvételtől számított 2—3 napon belül feljelentés terhe mellett visszaküldendő.

Csak pedagógus, illetve tényleg tanférfi tudja, hogy mily nehéz 3 hétre előre pontosan, szinte szakaszról-szakaszra megállapítani, hogy hol fog tartani 3 hét mulva a tananyagban. A tanítás előhaladását — hacsak sablonosan nem csináljuk — sok külső és belső körülmény befolyásolja. Ilyen külső körülmények az előre nem látott s váratlanul bekövetkező iskolai szünetek, megemlékezések, kivonulások, istentiszteletek, óracsere, helyettesítés, vagy egyéb felsőbb hatósági rendelkezések. Belső körülmények a tanuló ifjúság ébersége, figyelme, felfogóképessége, családi körülmények, vagy az egyes részletek befogadási mértéke, amelyek mindenkor az otthoni légkör és az ifjúság pillanatnyi lelki adottságától függenek. Ezekkel számol ugyan a tanár, de 100 százalékig előre látni nem lehet már csak azért sem, mert évről-évre ismétlődő anyagot évről-évre változó lelki összetételű ifjúsággal kell elvégeznie. Így előfordul az, hogy elérkezett a vetítés ideje, de az anyagban még nem jutott el a tanár a vetítésig. Ha ekkor visszaküldi a tanár a filmet, mint tárgytalant, akkor elesik a növendék az élménytől s legfeljebb ismétléskor kerülhet rá a sor. De ez már nem jár azzal az eredménnyel, mintha a frissen tanultakat támasztjuk alá a vetítéssel, már csak azért sem mert ismétléskor nem egy bizonyos dologról van szó, s így a vetítés az ifjúságnak szórakozás lesz ugyan, de nem komoly lelki épülés és eredmény kimélyítés. A tanidő egy része tehát kárbavész, mert nem illeszkedik be a szorosan vett anyagba. A másik eset még rosszabb. Ha t. i. a tanár lejátszatja a filmet — „ha már itt van" — a nélkül, hogy az anyaggal tényleg eljutott volna a kívánt állomásig. Ez esetben a vetítés az ifjúságnak könnyebbedést fog jelenteni, mert csak keveset, vagy alig fognak felelni, ellenben 10—15 percig elszórakoznak, de komolyabb lelki épülés és haszon nélkül.

Ez a mai iskolai vetítésnek olyan nagy hátránya, amelyet feltétlenül ki kell küszöbölni mielőbb, de amelynek a kiküszöbölése nem fogja a VKM Oktatófilm Kirendeltségét leküzdhetetlen akadályok elé állítani. Hisz nem kell egyebet tenni, mint a másolatok számát megkétszerezni, vagy megháromszorozni s ezzel mindjárt elértük azt, hogy Budapesten 1—2, a vidéken pedig 5—6 nap is elegendő lesz a film megrendelésére. Mennyivel megkönnyítené ez a tanár helyzetét! Pár év alatt pedig — a filmek megfelelő és állandó szaporítása mellett — eljuthatnánk oda, hogy a filmek az intézet megfelelő szertárainak tulajdonába mehetnének át, amelyeket természetesen ép úgy kellene leltározni és megőrizni, mint az egyéb állami értékeket és szemléltető eszközöket, ha pedig tönkremennek — mert hisz ezzel is kell számolni — miniszteri engedéllyel új filmre kell becserélni. Így elérhetnők azt, hogy a filmet a tanár ép úgy használhatná bármikor tanítás közben, mint pl. a történet-földrajz tanár, vagy egyéb szertárak vezetői a maguk szemléltető eszközeit. Nem kötné többé a rövidre, vagy hosszúra szabott határidő, sőt — ami szintén lényeges dolog — egy és ugyan azt a filmet többízben is bemutathatná, más és más szempontok figyelembe vétele mellett. A film megkötöttség megszüntetése nagy

könnyebbséget és nagyobb mozgási szabaságot biztosítana a tanár számára.

A másik lényeges kérdés a film létrejöttének és felhasználhatóságának a kérdése. Itt mindenek előtt dicséret illeti meg a film kirendeltséget azért, hogy a felvételek legnagyobb része szép tiszta, világos, a felírások könnyen olvashatók s a szemnek kellemesek. Ez egyrészt a jó felvételeknek köszönhető, de másrészt érdeme a jó, magyar gyártmányú filmvetítő-gépeknek. A magyar ipar ezekkel a vetítő gépekkel ismét nagyszerűt alkotott, méltóan eddigi jó híréhez!

A jó felvételek, s a még jobb vetítőgép dacára is merülnek még fel kívánságok és kifogások, amelyek azonban csak a kezdet nehézségeivel indokolhatók, de megfelelő jóakarattal — s ebben kételkedni nincs oka senkinek — lassan kiküszöbölhetők.

A vetítés mint tanítási eszköz nem új keletű. Annak már tekintélyes multja van, de az a maitól lényegesen eltér. Mindnyájan, régebbi tanárok, emlékezünk még arra, hogy évekkel ezelőtt évente 3—4-szer kivonultak az iskolák a nyilvános mozgógép szinházakban leadott úgynevezett tanulságos filmek megtekintésére. Ez a növendéknek jó mulatság volt. Elmaradt legalább 2—3 óra; különböző fajú és nemű iskolák növendékeit zsúfolták össze, akik azután modoruk, otthoni nevelésüknek megfelelően jól, vagy kevésbbé jól viselkedtek, figyeltek, vagy aludtak.

Ezekre az előadásokra mindent lehetett mondani, csak ép azt nem, hogy mindenkit oktattak, neveltek. A Miki egér és egyéb humoros dolgok erre igazán nem voltak alkalmasak. A főfilm pedig nem tudta lekötni általánosságban az ifjúságot ép a különböző mentalitásuk miatt, s így a filmelőadásoknak nevelő és oktató hatása csak csekély volt, a reájuk fordított sok óra pedig kárbaveszett.

Ezt éreztük mi oktatók, s már akkor hangoztattuk az ily fajtá mozi előadások céltalan voltát. Hiszen maga a film is teljesen ötletszerű volt, s a tanítás menetébe nem illeszkedett bele.

Bizonyos azonban, hogy ez is jobb volt a semminél s ennek a hibái terelték a felsőbb hatóságot arra az útra, amely a mai iskolai vetítőgépekhez vezetett, s amely útnak legvégén, mint legideálisabb szemléltető eszköz: a hangos és színes vetítőgép tündérképe integet felénk. Ép ezért a kezdő lépésért is köszönet illeti meg a Magyar-Holland Kultúrgazdasági RT-ot, ha mindjárt üzleti alapon is szervezték meg annak idején az iskolai mozgókép előadásokat. Azonban épen azért, mert magánvállalkozás kezén volt az, nem lehetett tőle követelni egyebet, mint amit tényleg nyujtott. Már 1928-ban felhangzott az óhaj (magam részéről szintén), hogy be kellene hozni az iskolai és osztályonkénti vetítettképes előadásokat, s annak idején rámutattam a módjára is. Örömmel látom, hogy a mai rendszer egyezik az én akkori elgondolásommal úgy a filmek készítése, mint azok vetítése terén. S ha mégis vannak hiányosságok, azok az adott helyzetből származnak.

Egyik ilyen a filmeken észlelhető egyoldalúság. Túlnyomó számban vannak a földrajzi és természetrajzi tárgyúak, kevesebb a művészettörténeti és alig egy-két történeti tárgyú. Hiányzanak a magyar irodalmi vonatkozású felvételek. Pedig nevelő hatás tekintetében első sorban jöhet-

nek figyelembe a magyar történet és irodalomtörténet nagyságainak, nezvezetesebb személyeinek és koruknak felvétele filmre. Szent István és Szent László, Zrinyi Miklós, Jurisics, Dobó, Losonci, stb. hősiessége, Pázmány Péter, Bethlen, Széchenyi és Kossuth és nagyjaink hosszú sora vagy az irodalmi nagyságaink életéből vett pillanatfelvételek mennyi nevelő és oktató alkalmat rejtenek magukban. A nemzeti öntudat kifejlesztésére az ő életüknél nagyobb és bővebb forrás nincsen.

De tovább megyek. Ott van a könyvvitel. Mennyivel élénkebbé lehetne tenni annak megtanitását pl. a IV. évfolyamban, ha képen lehetne bemutatni a nagy vállalatok, bankok, üzemek irodai munkáját. Mert ne felejtsük el, hogy Budapest csak egy van Magyarországon! S a vidéki fiúknak bizony alig nyílik alkalmuk arra, hogy ilyen üzemet a maga valóságában lássanak tanulmányi idejük alatt.

Nincsen tárgy, amelynél ne lehetne igénybe venni a vetítéses tanítást. Igaz, hogy az e téren mutatkozó hiányt azzal okolhatjuk, hogy ezek előállítása sok pénzt, nagy berendezést igényel, de ezzel csak ideigóráig érvelhetünk, mert a jól kimüvelt és öntudatossá nevelt magyar ifúság minden pénzt megér.

A mai magyar ifjaknak (10—18 éveseket értem) tulajdonképen semmi fogalmuk sincsen a háborúról; kevéssé tudják elképzelni, hogy mi is az a magyar hősiesség, virtus? Mennyit segítene ezen egy rövidre fogott és megfelelően megválasztott magyar világháborús film. Ha láthatnák azt az óriási küzdelmet, amelyet a magyarság folytatott: ha látnák pl. Przemysl ostromát, a gorlicei áttörést Galiciában, huszárjaink bravúrjait, a diadalmas előretörést, szuronyrohamot, a doberdói rettenetes küzdelmeket, továbbá az itthon maradtak lelkességét, majd a nélkülözéseket, de e mellett is a nagy áldozatkészséget, s végül a hadifoglyaink szomorú életét, mennyit gyarapodnának lelkileg s mennyivel tágulna látókörük és ítélőképességük! Természetesen itt nagyon óvatosan kellene eljárni és nemcsak a fény-, de az árnyoldalakat is meg kellene mutatni. A nagy terjedelmű háborús irodalom megkönnyíti az ilyen, de a valóságnak megfelelő filmek készítését. Csak egyet nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy mi nem szórakoztatni, hanem tanítani és nevelni akarunk e filmekkel, tehát azokat megfelelőképen kell összeválogatni. Legfőbb kötelességünk a reánk bízott ifjúságban a nemzeti öntudatot minél jobban kimélyíteni, de ezt csak örökös ráhatással lehetséges.

Azonban a film-előadás csak akkor lesz eredményes, ha a képeket jól válogatják össze, ha azok nem általános jellegűek, hanem egy bizonyos szempontból s egy bizonyos cél szolgálatában készülnek. Ezen a téren is vannak még kívánni valók. Itt hivatkozom a Szt. László-városa (Nagyvárad) c. filmre, amely a mai Nagyváradot mutatja be. Annak utcáit, oláh felírásait, oláh körmenetet, stb. Ez bizonyos mértékben irredenta film, de nem érte el teljesen célját. Célszerűbb lett volna bemutatni a háború előtti és a mai Nagyváradot, hogy a növendék magától jött volna rá arra, hogy mit tett Trianon ezzel a várossal és mért fáj ez nekünk? Itt egy kis magyarázó statisztikai táblázat kellett volna, hisz e nélkül bajos megérteni a nagy változást.

Az Albánia c. film címképe egy turbán és a hosszúszárú szipka,

de magán a képen alig láttunk turbánt és hosszúszárú szipkát, mint azt a növendékeim is megjegyezték.

Nem folytatom tovább, mert az célomtól messze vinne. Ezeket is csak azért említettem meg, mert az ilyen látszólag csekély dolgok is sokat ronthatnak a filmnek hatásán. Ezt pedig kerülni kell.

Az idén bemutatott filmekről és azok eredményéről több beszámolót olvashattunk, amelyek általánosságban az elismerés hangján szólanak arról a munkáról, amelyet e téren a film kirendeltség végez. A tanárember szemüvegén át nézve egészen jó munka az, ami ott folyik s a filmek legnagyobb része sikerült alkotás. De nagy kérdés az, hogy ezek vetítése mindenkor élmény volt-e a növendék számára ? Megkapta-e ott mindazt, amit akart, vagy remélt, mert ne feledjük el, hogy a mai ifjúság már nem a háború előtti. Ennek mentalitása, érdeklődési köre, a napi eseményekkel való kapcsolata a napilapok és főleg a rádió révén egészen más, mint volt a 25 év előttié!

Erre voltam én is kíváncsi az 1936—7. tanév folyamán, s ezért bevezettem azt, hogy a növendékeim a vetítés után aláírásukkal ellátott rövid dolgozatban beszámoltak a látottakról, azoknak reájuk gyakorolt hatásáról, feltüntetve azt, ami különösen megragadta a figyelmüket és nem hallgatva el azt sem, hogy mi az, amit vártak, de esetleg nem kaptak meg. Nem bírálat kikényszerítése volt ezzel a célom, hanem az, hogy jobban megismerjem az ő érdeklődési körüket és azt, hogy elértem-e a vetítéssel azt a célt, amelyet magam elé tűztem. Meghagytam a fiúknak, hogy őszintén beszéljenek, de felelősségük tudatában, amit aláírásukkal kell bizonyítaniok. Erre még a vetítés megkezdése előtt figyelmeztettem őket, aminek az volt az eredménye, hogy mindnyájan feszült figyelemmel kísérték a vetítést s abba tényleg bele is élték magukat. Így e vélemények nemcsak annak adják hű képét, hogy mennyire figyeltek, hanem annak is, hogy ki milyen gondolkodású, mi iránt érdeklődik, tehát minő képességek, vágyak szunnyadoznak bennük. Nevelőnek ezzel is tisztában kell lennie.

Nagy megnyugtatásomra szolgált, hogy növendékeim — iskolánk szaki jellegének megfelelően — nagyjában igen egyező beszámolót adtak a filmről.

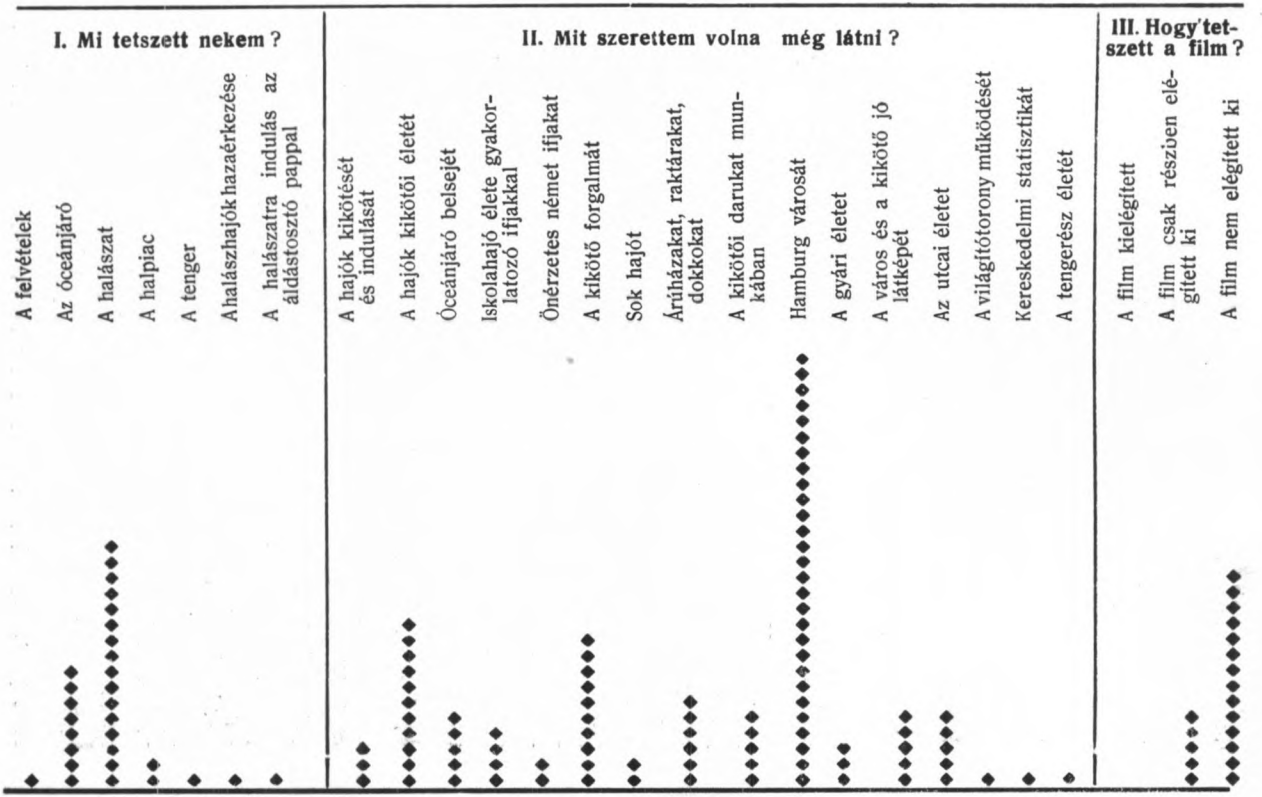
Jelen beszámolómban a szegedi m. kir. áll. négyévf. fiú felső kereskedelmi iskola II. évfolyamában 1937. április hó elején bemutatott „Hamburgi kikötő" c. film lepergetésével kapcsolatosan nyert megfigyelésekről s az azokból levonható tanulságokról óhajtok szólani.

Az említett évfolyam 34 növendéke tette meg írásbeli vallomását 26 kérdésre, amelyek közül 3 kérdést én adtam meg és 23-at saját maguk vetettek fel. Az ily módon felmerült 26 kérdést rendbe szedve, a mellékelt grafikus ábrán dolgoztam fel. Ez az ábra igen élénken szemlélteti a növendékek képzeletvilágát, az eszmekört, amelyben a látott filmmel kapcsolatban éltek s így megállapítható az ábrából az is, hogy elértük-e a filmmel a kívánt célt, vagy sem ? Az utolsó 3 kérdés az őszinte vallomás.

Sajnálattal kell megállapítanom, hogy a film nem volt kielégítő, mert a növendékek többet vártak tőle, mint amennyit kaptak, aminek legfőbb

A szegedi m. kir. áll négyévf. fiú felső ker. iskola II. évfolyamában az 1936—37. tanévben vetített „Hamburgi kikötő“ c. oktató film által felkeltett érdeklődés grafikus ábrázolása.

◆-érdeklődési pontok.



okát abban látom, hogy ez általános keretekben mozgó film volt, amely a különleges szempontokat figyelmen kívül hagyta. Arra jó volt, hogy nagyjában bemutasson egy kikötővárost, amit be lehet mutatni elemistáknak és középiskolás fiúknak, s lányoknak, de — mint a vallomások mutatják — nem elég jó ahhoz, hogy érzékeltetni tudja a *hamburgi kikötőt*, Európa legfontosabb kikötőjét *szakszerűen*, amint azt a szakiskolás növendék elvárta.

Az elhangzott 34 vélemény közül egynéhányat, mint a legjellemzőbbet ideiktatok, hogy lássuk az ifjúság véleményét is róla. A betűrövidítések az illető tanuló nevének a kezdőbetűit adják.

B. Gy. — Legjobban tetszett a halászhajók hazaérkezése. De kifogásolja, hogy nem láthatta a várost és annak pezsgő életét. „Aki ezt a filmet készítette, az nem Hamburgot, hanem csak annak halászéletét akarta bemutatni."

K. I. — Tetszett az óriási luxusgőzös , . . majd így folytatja : „Nem láttam a hamburgi kereskedelmi kikötőt. Sehol az egész filmen egy kereskedelmi hajó ; más hajót is egyedül csak az óceánjáró képviselt. Azok a halászhajók inkább valamelyik norvég, vagy svéd kikötőt állították elénk, mint Hamburgot, a kereskedelmi kikötőt. Hiába kerestem a más kikötőket annyira jellemző nagy raktárakat. Még a partot is csak néha mutatta be a film. Magából a városból a tengerészeti iskolán kívül alig láttam valamit."

K. A. „Ez az oktatófilm nem elégítette ki a várakozásomat. Nem mutatta be a hatalmas dokkokat, nem láttuk a nagy kereskedelmi forgalmát, ami pedig bennünket érdekelne. Magát a várost sem láttuk. Legjobban tetszett egy hatalmas utasszállító hajó, amely beillenék úszóvárosnak is."

L. P. A film, amelyet láttunk, még a legszerényebb igényű diák várakozásának sem felelt meg. Legérdekesebb a hajók bemutatása volt, de szerettem volna látni közelebbről is egy ilyen hajót, hiszen mi alföldi gyerekek még rendes hajót sem láttunk. A hamburgi kikötőből keveset, a városból semmit nem láttunk. (Ez a diák az évfolyam legszegényebb, legegyszerűbb növendéke.)

Sz. K. Legjobban tetszett a kosárral való halászat, de nem mutatott a városból semmit, pedig ettől is azt várta a növendék, amit a „Róma, az örök város" c. film nyujtott.

H. B. Tetszett a halászhajók indulása papi áldás mellett. A filmtől azonban egészen mást várt; elsősorban a hatalmas raktárházakat, a a hatalmas lüktető életet, a hajók ki- és berakodását . . . „de sajnos a film ezt nem tárta elénk s így a kereskedelmi kikötőről helyes képet nem alkothattunk magunknak."

Sz. I. „Valami érdekes dolgot nem is láttunk a filmen." Szerette volna látni a hamburgi kereskedelmi és városi életet.

„Aki nem tanult Hamburgról — folytatja tovább — és e filmet megnézi, annyit tud majd a városról, mint addig, vagyis semmit."

Nem folytatom tovább, mert a bemutatott szemelvények eléggé szemléltették az ismeret után sóvárgó ifjú lélek elégedetlenségét a látottak felett.

Nézzük meg tehát egy kissé részletesebben, hogy mi is volt az oka annak, hogy a film nem váltotta ki azt a hatást, amit tőle vártunk. Másrészt vizsgáljuk meg, hogy mi az ő érdeklődési körük tanulmányaikkal kapcsolatban?

Ha vizsgálat alá vesszük a grafikont, látni fogjuk, hogy a megelégedettség pontszáma az elégedetlenségéhez úgy viszonylik, mint 30: 112-höz, ami más szóval azt jelenti, hogy a film a várakozás fokának közel egynegyedét elégítette csak ki, pedig — mint a felmerült kívánságokból is kiderül — egyetlen egy kivételével, igen szerény és szinte magától értetődő kívánságok voltak ezek. (Egyetlen nem ideavaló óhaj „az önérzetes német ifjak bemutatása" volt, bár az iskolahajó megjelentetésével kapcsolatban erre is nyílott volna alkalom.)

A grafikon első hasábjában feltűnik, hogy a bemutatott filmnek csak két oly jelenete volt, amely nagyobb érdeklődést keltett. Az egyik az óceánjáró, a másik a tengeri halászati jelenet: amaz 8, emez 16 érdeklődési ponttal szerepel az ábrában, míg a többi tetszést kiváltó jelenet legfeljebb 1—2 érdeklődési ponttal.

Ezzel szemben nézzük meg az ábra II. hasábját, amely azokat a mozzanatokat tünteti fel, amelyeket a tanulók szerettek volna látni, mert az ő különleges tanulmányi körükbe belevág.

Összesen tizenhat ilyen kívánalom merül fel s ezek közül mindössze 3 van, amely csak 1—1 érdeklődési ponttal szerepel, amely tehát az illető egész különleges lelkiállapotára vezethető vissza a pergetés tartama alatt.

A többi óhajok mind nagyobb érdeklődésre tartottak számot. Feltűnő és egyedülálló az a nagy érdeklődés, amely magának Hamburg városának szólt. Ez a kívánság egymaga 28 érdeklődési ponttal jelentkezett, tehát majdnem ugyanannyival, mint az első hasáb tetszés-pontjainak a végösszege.

Szinte feltűnő ez a nagy érdeklődés a város iránt, de könnyen megérthető, hisz e növendékek már 2. éve tanulnak kereskedelmi földrajzot. Az I. évfolyamban gondolatban, képben és térképen bejárták az idegen világrészeket s mire a II. évfolyamban eljutottak Németországig, szinte egész Európát megismerték. Megtanulták annak nevezetességeit, fontosságát, sajátságát, a nagy városait, kereskedelmi- és ipari gócpontjait, s így csak természetes, hogy amikor azt hallja, hogy Hamburg a világ egyik legfontosabb kikötővárosa, amely még hozzá majnem a legkisebb, de egyben a legműveltebb kontinensen van: milyen is lehet az? Milyenek ott az emberek? Mi tette a legnagyobbá? S miben nyilvánul meg fontossága? Igaz, hogy azt hallja szóbeli magyarázatból, de hisz a vetítésnek éppen az a célja, hogy a hallottakat és tanultakat a szemlélet alapján alátámassza, s nem az, hogy bizonytalanságban hagyja a növendéket s kétséget támasszon benne az iránt, vajjon igaze mindaz, amit tanárjától hallott?

Az elmondottakból kiderül azonban az is, hogy mily nehéz dolog igazán szakszerű, a meglévő ismeretek figyelembevétele mellett olyan oktatófilmet készíteni, amely a tanultakat alátámasztja és tényleg ahhoz illeszkedve, a tudást még szélesebb alapokra fektesse, de úgy hogy a

tanuló figyelmét a mellett teljesen le is kösse és állandóan ébrentartsa. Mert jaj annak a filmnek, amely érdeklődés helyett közönyt, vagy csalódást vált ki! Kár az időért, kár a pénzért és kár a megzavart hangulatért.

A másik kívánalom a hajók kikötése és a kikötői forgalom szemléltetése volt. Amaz 11, emez 10 érdeklődési ponttal szerepel a rajzban. Élénken jellemzi a gyermeki lélek fantáziájának és ismeretvágyának egymásba kapcsolódását a szakiskolákban. Itt azonban még nagyobb szerep jut a fantáziának, az ismeretlen tájak felé való vágyakozásnak, s az ifjú lelkét annyira jellemző utazási, kalandozási vágynak. Ez húzza-vonzza az ifjúságot, amikor valami különösen érdekes, vagy sajátságos földrajzi alakulatra, tájra, vagy városra hívják fel a figyelmét. A szakvágy itt még kissé hátra szorul, de már teljesen ez az óhaj domborodik ki a következő legnagyobb pontszámot (6) kapott kívánalomból, amely a hatalmas raktárházakat és dokkokat, kívánta látni. Ez a látszólag csekély pontszám azonban a kétszeresére emelkedik, ha a következő kívánságot vesszük vizsgálat alá, amely más szavakkal ugyan, de szintén ezt kívánja.

Egyenlő pontszámmal szerepel (5—5) óceánjáró belsejét és kikötődaruk munkáját, továbbá a város és a kikötő teljes látképét s végül az utcai életet Hamburgban látni kívánó óhaj. Nyilvánvaló, hogy az utóbbiak közül 3 inkább fantáziát hivatott kielégíteni s csak egy — a kikötődaruk munkában — az, amely a szaktudás kimélyítésére alkalmas.

Négy pontszámmal szerepel az a kérdés, hogy milyen is lehet egy úgynevezett iskolahajó élete a gyakorlatozó ifjúsággal, helyesebben megfordítva; milyen a német ifjúság élete az iskolahajón? Ez általában nem szakba vágó kérdés, hanem az ifjúi fantázia kielégítését szolgálja, amelyet itt két dolog sarkal. Egyik az: hajón lenni, utazni, vidéket járni, s a másik a mostanában sokat emlegetett: újjászervezett német ifjúsági élet megismerése. Ezt az utóbbit szolgálja még a két érdeklődési ponttal szereplő óhaj: milyen is a mai öntudatos német ifjú? Ez — mint már említettem — egyáltalában nem szakkérdés, de igen fontos nevelő momentum gyanánt szolgált volna (ami szintén igen fontos az iskolai filmeknél), mert hiszen megmutatta volna a német ifjúság fegyelmezettségét s nemzeti öntudatát, tehát épp azt, amire a magyar oktatásügyi kormány és az oktatói kar egyöntetűen törekszik. Micsoda nagyszerű nevelési alkalmat és ráhatást szalasztott el itt a film!

A sok hajó látásának a vágya 2 érdeklődési ponttal ismét a képzelet világát hivatott kielégíteni.

3—3 érdeklődési ponttal szerepel két kérdés: milyen Hamburg gyári élete, s hogyan megy végbe a tengerihajók kikötése és elindulása? Az előbbi kérdés kevésbbé jogosult, hisz iparilag sokkal fontosabb városok is vannak Németországban s az ipar éppen nem fontos ismérve Hamburgnak. Ellenben a második óhajból már a fantáziával párosult ismeretvágy cseng ki. Nemcsak azt akarja látni, hogy a hajó kikötése, vagy elindulása micsoda lelki megmozdulásokat vált ki az emberekből,

hanem azt is, hogy hogyan megy végbe az árúk rakodása és a személyek elhelyezkedése egy ilyen óriási hajón.

Meg három óhaj vetődött fel 1—1 érdeklődési ponttal: a világítótorony működése, a tengerész élet és statisztikai táblázat közlése. Ezek közül az első és a második a képzeletvilágot elégítené ki, míg a harmadik az ismeretanyagot bővítené. Tekintettel azonban arra, hogy csak 1—1 ifjú óhaja volt ez, tényleg elhanyagolható mennyiségnek lehetett venni.

Feltűnőnek látszik, hogy statisztikai adatokra csak 1 növendék volt kíváncsi, holott ez épen anyaga iskolafajunknak, de érthető, ha figyelembe vesszük, hogy statisztikai anyagot kapnak a növendékeink eleget az iskolában, amelyeket ők maguk ábrákkal fejeznek ki füzeteikben. Ettől tehát újat nem remélhettek, mégis nagyon fontosnak tartanám, hogy az ilyen filmeknél, mint a Hamburgi kikötő elmésen megszerkesztett és mozgó, a szemünk előtt kirajzolódó statisztikai ábrák is legyenek (pl. a személy és árúforgalomról, azok minőségéről, a kereskedelmi méregről, a ki- és befutó hajók számáról és regiszter tonna tartalmáról, stb.), lamelyek azután bevésődnek az ifjúság lelkébe. S főleg akkor volna ez tanulságos, ha szembeállítanók a megfelelő magyarországi adatokkal.

Ha az elmondottakat összegezzük, megértjük, hogy miért kaptuk a film lepergése után a növendékektől azt a választ, hogy teljesen a film nem elégített ki senkit, részben csak 5 növendéket. 14 növendék jelentette ki, hogy őket a vetítés nem elégítette ki, a többi 15 nem nyilatkozott erről a kérdésről. Ebből az következik, hogy a film lepergetése nem volt számukra az az élmény, amelyet tőle vártak.

Itt azonban fel kell említeni azt, hogy a film nem különleges, tehát szakiskolák számára készült, hanem mindazon iskolák számára, amelyekben Európa földrajzát tanulják s így a mindenki számára készült filmek különleges szakkívánságokat nem is elégíthetnek ki. Sajnos, hogy a mai Csonka-Magyarország nem engedheti meg magának azt a fényűzést, hogy ötvenegynéhány szakiskolája részére külön szakirányú filmeket állítson elő. De ha ez így is van, egy dolgot szem előtt kell tartani a film készítéskor, hogy t. i. annak a tárgyköréhez mérten a növendék képzelet-világára is hatnia kell. Csak így éli magát bele az a tanuló adott helyzetbe és lesz eddigi ismerete tudatossá, igazi tudássá.

Még kell adni, hogy a növendékek elég jó megfigyelők voltak, észrevételeik legtöbbször találóak s komolyak és alig akadt 1—2, aki elkalandozott volna a tárgykörtől: olyan pedig, aki légből kapott megjegyzésekett tett (aki tehát figyelmét nem tudta, vagy nem is akarta kellőképen a vetítésre központosítani, mert talán nem érdekelte) mindössze egy akadt...

* * *

Ezek után felmerülhet az a kérdés, hogyan is lehetne tehát olyan filmet készíteni, amely kielégítené ifjaink tudásvágyát, hatna a képzelet-világukra, de a mellett bele is illeszkednék szorosan a tananyagba?

Megkísérlem a feleletet erre a kérdésre ép a növendékeim felve-

tette óhajok alapján, természetesen tanári szemüvegen át megszűrve azokat és számbavéve az előállítás műszaki lehetőségeit is. Ez utóbbi nem lekicsinylendő dolog, mert számolni kell a rendelkezésre álló csekély anyagiakkal, a valutáris nehézségekkel, az egyes országok féltékenységével s a felvételezésnek egyéb akadályaival.

Amit adok, az ideális elképzelés s némi meseszerűség is van benne. A jó filmnek t. i. egyik fő kelléke a mozgás, az élet. A növendék mindenkor a való életet lássa a képen. Az emberek, a járművek, gyárak, üzemek, stb. mind mozogjanak, dolgozzanak. Nem tudok elképzelni jó oktató filmet, amely pl. tájat mutat be, eleven, pezsgő élet nélkül. Ez főleg a földrajz, természetrajzi filmeknél nagyon fontos. Hogy pedig a képzeletvilágra is hassunk, egy kis meseszerűséget szőjjünk bele. Elképzelésem szerint pl. a hamburgi kikötőt úgy mutatnám be, hogy egy magyar ember Hamburgon át el akar utazni teszem azt Amerikába. A hajója még nem indul s így van ideje szétnézni a városban, s ezzel kapcsolatban történnék az alábbiak bemutatása.

Mielőtt a további részletekbe bocsátkoznék, még egy dolgot fel kell említenem. Megnehezíti az ilyen filmek készítését a lepergetésre álló idő rövidsége. 10—15 perc alatt tényleg nem lehet mindazt bemutatni, amit növendékeim látni szerettek volna. De meg lehet azért oldani a dolgot úgy, hogy az ilyen nagyon tanulságos filmeket két részre osztjuk s két egymás utáni órán pergetjük le s ez esetben 25—30 perc alatt már sokat mutathatnánk be.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az oktatófilm akkor éri el a célját, ha élményszerűvé tudja tenni a bemutatottakat. Ennek legfőbb eszköze pedig az élet, a mozgás. A növendéknek át kell éreznie vetítés közben, hogy ő most nem puszta képet lát, de a való életet az ő örökös mozgásával. Épen ebben van a legfőbb előnye a filmnek az állóképekkel szemben. Itt nem lehet rögzíteni, (s ezért nem célszerű vetítés közben a gépet megállítani), mert az kizökkent a hangulatból, hisz maga az élet sem áll meg egy pillanatra sem. Folytonos mozgás, örökké változó életjelenség az, ami lebilincsel és tanít.

Én a „Hamburgi kikötő", vagy ehhez hasonló jellegű filmet a kikötő földrajzi elhelyezkedésének vázlatával kezdeném meg szintén, bár rövidebb időt szentelnék erre, mint a film teszi. Utána repülőgépen érkezve a város fölé, megadnám annak a madártávlati képét, természetesen a kikötővel együtt, háttérben a tengerrel, hogy a növendék a helyes együttes képet megkapja. Most a repülőgép leszáll, az utasok gépkocsikba ülnek, vagy autobuszba, autocarba. Ezzel bejárjuk a várost, mint ahogy ma az idegenforgalmi autocarok teszik. A cicerónét egyszer bemutatnám, amint magyaráz, azontúl helyettesítené őt a rövidre fogott magyarázó szöveg. Ez az autocar körülhordana a városban, megmutatna mindent, ami tanulmányaink szempontjából fontos Hamburgban: tehát a főbb útakat, utcákat, gyárakat, piacokat, épületeket, a zajló utcai életet, mindenütt természetesen csak a legjellegzetesebbeket. Séta közben kiérnénk a tengerpartra, amelyen szintén végigfutna autónk.

Ha az eddig felsoroltak kitöltötték a 12—14 percet, be is fejezhetjük az első részt.

A második rész a kikötői élet bemutatása. Látnunk kell a tengert, a vitorlás- és óceánjáró hajók seregével, másrészt a parti életet: a különböző raktárházakat, dokkokat, de az ott tényleg folyó élettel együtt, tehát munka közben. Esetleg ki is szállhatnánk autónkból s egy-egy ilyen raktárházat, dokkot belülről is megnézhetnénk. Csak a legjellemzőbbeket: pl. a gyarmatárúk raktárát, a petróleum kikötőt, stb. Módját kell ejteni séta közben, hogy a tengerihajók ki- és berakodását világító-tornyot, stb. működés közben láthassuk, miközben dolgoznak az emelődaruk és sürög-forog a közönség. A helyes arány megállapíthatása céljából jó lenne a parti- és óceánjáró gőzösök, meg a vitorlások egymás mellé állítása képen. Tanulságos az óceánjárók kikötése, vagy elindulása is. Érdekes lenne egy luxus gőzös bemutatása, annak beosztása és belső berendezése, de ez már ebbe a filmbe nehezen volna beilleszthető s nem is tartoznék szorosan a tárgyhoz. Egy külön film, mint „a közlekedési eszközök fejlődése, vagy a mai közlekedés" foglalkozhatnék ezzel. Egész rövid időt talán lehetne szentelni az iskolahajó életének, bár ez is inkább belevág az utóbbiakba.

A körséta befejezése után autónk elvinne egy tengerhajózási társaság (pl. Hapag) üzletházába s ott megváltanók jegyünket egy amerikai, vagy indiai hajóra, ami alkalmat szolgáltatna arra, hogy a hamburgi nagy hajózási vállalatok óriási forgalmát és belső életét is megszemlélhetnők. Végül megtörténnék az óceánjáróra való beszállásolás s ezzel véget is érne a film.

Az oktatófilmeknek ilyen való életszerűleg történő összeállítása és elkészítése fog igazán megfelelni a célnak. Az ilyen filmbe a növendék beleéli magát, s szinte a filmmel együtt halad. Ez élmény lesz számára, mert foglalkoztatta képzelő tehetségét, tanulni fog belőle, mert sok új és érdekes dolgot lát a maga valódi összefüggésében.

Az ily módon elkészített filmre nem fogja azt mondani, hogy az nem tetszett, nem elégítette ki, vagy azt, hogy legjobban tetszett neki a méltóságteljesen úszó óceánjáró, vagy az útrakelő halászhajók, miközben a pap azokat megáldja. Mert ha valaki csak ennyit tud megjegyezni az ilyen fajta filmből, akkor azzal célt tévesztettünk. Gondoljunk csak arra, hogy mennyire szeret az ifjúság moziba járni, S miért? Mert ott életet lát, összefüggést talál az események között, s ha azok nem is az igazi életet adják, de beleringatják a nézőközönséget a valószerűség hitébe és a gyorsan pergő események áradata magával ragadja a nézőt. Ezért van azután az, hogy egy-egy mozi darab után napokon át is képes beszélni otthon és társainak s megvitatni, hogy mi volt abban a jó, s mi nem, ellenben az iskolai filmeket, legalább is jó részüket, elfelejtik rövid pár óra alatt, s legfeljebb a csalódás keserves érzése marad meg hosszabb ideig lelkükben. De csalódást kelt a gyenge film a tanárokban is, akik az általuk kitűzött célt így el nem érik és sajnálják a megzavart órát.

Dr. Bodhaneczky Imre.

Az óravázlat tanítás- és módszertani lényege.

Tanári körökben alig van ma megvitatásra kínálkozóbb kérdés, mint az óravázlat-ügy. Olyan váratlanul és előkészítés nélkül érte a középfokú iskolák pedagógusait az idevonatkozó rendelkezés, hogy valóban nem lehet csodálni, ha az egységes felfogás kialakulásához szükséges idő híján az elágazó vélemények mérkőzéseitől hangosak a tanári szobák.

Mindenfelé a legnagyobb bizonytalanság uralkodik. E bizonytalanság érzetének legfőbb forrása az a *teljes szabadság*, amelyet a miniszteri utasítás vonatkozó pontja a tanárnak ad. Olyan szabadság ez, amelyet minden tanár szívesen megváltana egy kis megkötöttséggel, mert így legalább tisztában volna az alapelvekkel, amelyeket a vázlat megszerkesztésénél szem előtt kell tartania. Elismerésre méltó, hogy az Utasítás a tanár egyéniségének szabad érvényesülését akarta biztosítani. Ma azonban, amikor más oldalról egyes hatósági közegek igazán kicsinyes rendelkezésekkel annyira megkötik ezt az egyéniséget, mindenki elengedne olyan szabadságot, amely aligha járul hozzá a nevelői munkával járó felelősség megkönnyítéséhez.

Folyóiratunk hasábjain dicséretes szándékkal próbálkozott egyik kartársunk e tárgyról szóló cikkével a zürzavaros helyzetben némi rendet teremteni.[1] Le is szögez több értékes igazságot. Hiánya azonban, hogy inkább elméleti, mint gyakorlati, holott cikkét egyenesen a gyakorlati használni akarás célzatával indítja útnak.

Felemlíti egyik tanügyi titkár kifogásai közül „a tagolt anyagrész összefoglalásának, továbbfejlesztésének elmulasztását", ezt a nagyon is vitatható, homályos és absztrakt követelményt. Azt is hangsúlyozza, hogy a vázlat ne legyen hosszú, ne legyen aprólékos. Nagyon helyes elv, de megvalósítását illuzóriussá teszi az az ellentétes követelése, hogy „az óravázlat legyen a részletekre is figyelmesen kiterjedő, hogy a pontjai közé fel kell venni" az úgynevezett gyakorló, vagy puhatoló kérdéseket, továbbá „a gyakorlásra szánt mondatokat és példákat", sőt az összefoglalásba be akarja olvasztani „a táblavázlatot", amely maga is egy kisebbszerű óravázlatnak felel meg. Ilyen módon nemcsak, hogy túlságosan megnövelnők a vázlat terjedelmét, de hátráltatnók is a nevelés munkáját, mert a bürokratizmusra való hajlandóságnak nyitnánk vele újabb érvényesülési teret.

Ezzel szemben igen helyes követelései: hogy a vázlat ne csak a tanárnak szóljon, de az osztályt is tekintetbe vegye: hogy meg legyen benne a fokozatosság és hézagtalanság elve; hogy ne öleljen fel sok új anyagot; különösen pedig, hogy a vázlat nem feltétlenül kötelező. Ez utóbbi azt a becses gondolatot rejti magában, hogy mindig jöhetnek közbe a tanítás menetét befolyásoló olyan körülmények, amelyek szinte egyik percről a másikra új részlettervnek a beállítását kívánják meg a tanártól.

[1] Pénzes Zoltán: Néhány megjegyzés az óravázlatokhoz. Nevelésügyi Szemle I. évf. 1. sz. (35—42. l.)

Jelen dolgozatunknak az a célja, hogy az egész kérdés lényegét az alapul szolgáló elméleti háttérből kibontakoztatva, de egyenesen a gyakorlati érdek szempontjából világítsa meg.

Az Utasítás által a vázlatkészítésnél figyelembe veendőnek jelzett hármas szempontot vizsgálódásunkban mi is be fogjuk tartani. Még¡s azzal a különbséggel, hogy először szólunk a legfontosabbról: a *bels ő tartalomra* vonatkozó követelményekről, azután egy-két szóval az óravázlat *terjedelméről*, végül a *külső alakról*. Annál inkább is célszerűnek látszik ez a sorrend, mert a belső tartalom milyenségi jegyei a bennük kifejeződő didaktikai és módszertani követelmények útján többé-kevésbbé pontosan meghatározzák a terjedelmet, viszont a tartalom és terjedelem adottságai együttvéve mintegy természetszerűleg rámutathatnak arra a külső formára, amely a gyakorlati használhatóság szempontjából leginkább megfelelő.

A belső tartalom összeállításánál két legfontosabb elv, amelynek követését nem győzzük eléggé hangsúlyozni: a józan ésszel összhangzó, természetes *egyszerűség* és a legjobb meggyőződésből fakadó becsületes *szolídság*. Az előbbi értelmi, az utóbbi erkölcsi alapszínezetű követelmény. Ezeknek ismételt kiemelése azért szükséges, mert az óravázlat tartalmát leginkább ezen a két ponton fenyegetheti veszély, talán nem is annyira az emberi jóakarat hiánya, mint inkább olyan előítéletek miatt, amelyeknek gyökere 100—150 évvel ezelőtt uralkodott s ma már nagyrészt üres formalizmussá merevedett elméleti dogmák talajába nyúlik vissza. Nem azt jelenti ez, hogy a tanítástannak, vagy a módszertannak a gyakorlat által is kipróbált és jónak talált utasításait ne vegyük figyelembe, csak azt, hogy ezeknek részletekbe menő hangsúlyozása nem annyira az óravázlatba való, mint inkább a gyakorlati eljárás sokoldalú tanító és nevelő mozzanatainak sorozatában kell alkalomszerűen érvényesülniök.

Nemcsak a vázlatra, hanem a gyakorlati eljárásra vonatkozólag is hangsúlyozzuk az *alkalomszerűséget*. Az elmélet által megállapított sémát ugyanis igen nagy hiba volna olyan formulának tekinteni, amely kivétel nélkül minden tárgynak, minden órájára ráhúzható. Sajnos, tisztán elméleti beállítottságú, vagy a tanügyi közigazgatás talajából kinőtt ad hoc pedagógusok gyakran hajlamosak erre a műveletre. Pedig a valóságban a didaktikai és metodikai sémákat csak olyan kereteknek szabad tekinteni, amelyekbe az összes gyakorlati eljárások eszményi elgondolása belefér, amelyeket azonban a maguk teljességében egyetlen meghatározott órára sem lehet, sőt egyenesen hiba volna — alkalmazni. Olyan általános típusok ezek a gyakorlati eljárás álláspontjáról szemlélve, mint amilyen pl. — az emberi életre alkalmazva — a fösvénynek a típusa a tényleg létező s közöttünk járó fösvényekhez viszonyítva. Ahogyan a valóságban mindenik fösvény emberben van több-kevesebb tulajdonság a tipikus fösvényből, de valamennyi vonást együttvéve az élet sohasem állítja elénk, úgyanígy minden tanítási óra megvalósít az anyag természetétől, a kitűzött céltól, a növendékek együttes lelki adottságaitól függően — több-kevesebb követelményt a didaktikai és metodikai elvek sorozatából a nélkül, hogy egyetlen óra is léteznék, vagy egyáltalán el-

gondolható volna, amelyik az egyes sémák összes pontjait átvihetné a gyakorlatba. Olyan pedagógus, aki az elméletben és gyakorlatban egyaránt otthon van, jól tudja ezt s nem ijed meg az elmélet kívánalmaitól, mert azokat mindig igazi jelentőségük szerint tudja értékelni. A baj ott kezdődik, amikor valaki az elméleti előírások valódi rendeltetésével nincs tisztában s így azokat valóságos mumusnak tekinti, vagy esetleg a tanítás és nevelés gyakorlati munkájában nem rendelkezik kellő tájékozottsággal s annak minden egyes mozanatára valamilyen szabályt akar ráerőszakolni, akár helyénvaló, akár nem. A helyes elméleti belátással és gyakorlati ügyességgel párosuló józan ész legbiztosabban útbaigazít bennünket egy-egy tanítási óra gyakorlati kivitelében épúgy, mint az ennek lefolyását röviden összefoglaló óravázlat megszerkesztésében.

Ilyen meggondolás alapján visszatérve az egyszerűség elvéhez, az a kérdés, hogyan kell ezt az óravázlat belső tartalmánál értelmezni. A felelet világos: mennyiségileg is, minőségileg is kerülnünk kell mindent, ami nem a lényeget jelenti, hanem azon túlmenően csak dísznek, csak sallangnak tekinthető, vagy esetleg a növendékek értelmiségében megadott színvonallal is ellentétben áll. Ahogyan magának a tanítási óra lefolyásának az egyszerűség és természetesség bélyegét kell magán hordoznia s mentesnek kell lennie minden bombasztikus szóáradattól és hamis pátosztól, de a filozófikus mélységekbe való merüléstől is, ugyanígy a vázlatnak, mint a tényleges óra sűrített kivonatának, ezt a természetes egyszerűséget és közvetlenséget kell visszatükröztetnie. Ne ismétlődjék tehát benne semmi olyan kitétel, amely ugyanazon vázlat más helyén már előzetesen előfordult. Ne azon törjük a fejünket, hogy valami szokatlan és rendkívülit alkossunk, amellyel esetleg az iskolalátogató elismerését vívhatjuk ki, hanem arra törekedjünk, hogy annak a természetes lelki folyamatnak, amit a tanítási óra lényegében jelent, jellegzetes rövidséggel, szinte vezérszavakkal megrajzolt tömör képét nyujtsuk.

S hogyan értelmezzük a szolídságot? Úgy, hogy a vázlatról elolvasása után azonnal meg lehessen ítélni szerkesztőjének feltétlen jóhiszeműségét. Észre lehessen venni, hogy a vázlat csak olyant tartalmaz, amit a tanár becsületes törekvéssel akar is, képes is keresztülvinni. Kerülni kell tehát minden nagyképűsködést. Hiszen a felsőbbségnek módjában áll a tanár teljesítőképességét — legalább is nagy vonásokban — megismerni, tehát a vázlat sem téveszthet meg s ha ennek szerkesztője többet akar feltüntetni, mint amennyi tőle kitelik, csak emberismeretének hiányát árulja el. A szolíd vázlat sohasem ígér többet, mint amennyit maga az óra adhat. Az erkölcsi felelősségérzet, amely minden becsületes pedagógus nevelői tevékenységét áthatja, itt sem engedi meg a szemfényvesztést. A szolídság magával hozza, hogy a vázlatban ne a kitűnni vágyás egyéni eszközét keressük, hanem valóban azt a hasznavehető didaktikai és módszertani segédeszközt, amelyre az osztály kis közösségének tanítása és nevelése érdekében mint megbízható társunkra támaszkodhatunk.

Ezzel eljutottunk egy másik követelményhez, amelyet az óravá-

lat tartalmával szemben felállíthatunk. Ez a követelmény: a vázlatnak a tanítás- és módszertani eljárásból adódó kettőssége, első sorban természetesen az *új anyag közlésére* vonatkoztatva. Pénzes is hangsúlyozza ezt a követelményt. Ez azonban nem elég. Szükséges, hogy kissé részletesebben ki is fejtsük e kettősség érvényének szükségét. A didaktika voltaképen magában foglalja a módszertant is, de legtöbbször csak a tanításhoz való viszonyában. Mivel azonban mi a tanítással nevelni is, sőt első sorban nevelni akarunk s a módszertannak épen erre nézve is utasításokkal kell bennünket ellátnia, ezért a metodika ilyen értelmezésben már túlmegy a didaktika keretein. Azt mondhatjuk, hogy bizonyos tekintetben több annál. Ilyen meggondolás alapján egyes elméletírók a metodikát önnállósítva külön is választják a didaktikától. Jelen esetben a mi vizsgálódásunkban is célszerűnek mutatkozik a különválasztás.

Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy a didaktika legfőbb követelményei: az oktatás anyagának kiszemelése, elrendezése és összekapcsolása, de nagyrészben még az egymásutániság (successio) és az egymásmellettiség (simultaneitas) is olyan kérdések, amelyek az anyagrészek egészére vagy nagyobb egységeire vonatkoznak s nem ritkán azok egymáshoz való viszonyának közelebbi megvilágítására szolgálnak. Inkább tantervi, mint a tananyag feldolgozására irányuló funkciók. Maga az az anyagrész, amely egy-egy órában átvehető, olyan kis terjedelmű metodikai egység, sőt esetleg ennek egy része, amely az említett didaktikai szempontok rostáján — mint egy nagyobb anyagrészbe szervesen beilleszkedő alkotóelem — már előzetesen keresztülment. Amire mindig tekintettel kell lennünk, az szinte kizárólag az egymásutániságból a *hézagtalanság* és *fokozatosság* elveinek állandó, valamint az egymásmellettiségből a *koncentráció* követelményének alkalomszerűen történő figyelembevétele. Ezeket a nevelő tanítás eredményességének érdekében nemcsak a nagyobb és kisebb metodikai egységekben, hanem ezek részleteiben, tehát minden óra anyagában szem előtt kell tartani.

Más kérdés azonban a vázlatban való feltüntetésük.

Mindenesetre hiba volna, ha valaki az új anyag összeállításában nem tenne mást, mint azt a benne előforduló fejezetek, szakaszok vagy főgondolatok szerint tagolná s az így kapott részeket egymás után felsorakoztatná. Ez nem volna óravázlat, hanem csupán az előadandó anyag *tartalomjegyzéke*, amely legfeljebb annyiban volna értékes a tanárra nézve, hogy tudását szigorúan meghatározott tárgyi keretek közé fogná s nem engedné elkalandozni idegen területekre. Bizonyára ez is fontos érdeke a tanításnak, de magábanvéve olyan egyoldalú szempont érvényesülését jelentené, amely semmivel sem haladná túl bárminő — a nagyközönség részére szánt, vagy a felsőbb oktatásban alkalmazott előadás vázlatát. Tehát inkább csak ökonómiai jelentősége volna, vagyis az idő takarékos kihasználása tekintetében szorítaná korlátok közé a tanárt.

Világos, hogy az óravázlatnak ennél minden esetben többet kell nyujtania. Az előbb kiemelt didaktikai elvekre tehát mindig tekintettel vagyunk a gyakorlatban, de az óravázlatban elegendő, ha csak külön-

leges esetekben utalunk egyes feltűnő összefüggésekre vagy kapcsolatokra. Ezeknek természetesen centrikus jelentőségűeknek kell lenniök, hogy így a tanításnál a többit is emlékezetünkbe idézzék. Mindezt egy-egy szóval, a mondatba beleszőtt célzással is kifejezhetjük a nélkül, hogy részletekbe bocsátkoznánk s ezzel az óravázlat terjedelmét felesleges módon növelnőnk. Ezeken kívül a didaktikai tagolás alig kíván különösebb munkát. Hiszen a tanterv és az ennek alapján készült tankönyvek, ha azok jók, valamint azoknak ugyancsak a tantervi előírásokhoz alkalmazkodó fejezetei és szakaszai, amelyeknek sorrendjében halad a tanár, a helyes tagolódást és beosztást már nagyrészt megvalósított állapotban nyujtják.

Ugyancsak fontos az a törekvés, hogy a tananyag kinálkozó részeit ne csak az értelem, hanem az érzület és a jellem nevelésére is kihasználjuk. Ez a folyamat párhuzamosan halad a tanítással s mint állandó célkitűzés annak hű kísérője. De éppen ezért rendes körülmények között szintén szükségtelen, hogy a vázlatban feltüntessük. Csak akkor kívánatos ez, amikor az anyagrész olyan természetű, hogy *sorozatosan* tartalmaz egy-egy érzelem vagy jellemvonás nevelésére alkalmas gondolatelemeket. Ilyenkor ajánlatos az illető érzelmet vagy jellemvonást közelebbről megjelölni.

A tanításnak ezt az egyetemesen nevelő célzatát segíti elő a szorosan vett módszertani tagolás betartása is. A didaktikai elvek inkább a kitűzött tanítási célra s a tantárgy anyagára voltak különös tekintettel. A módszeres tagolás a nevelés célzatával együtt az a terület, ahol a növendék egyéni, illetve az osztály pszichológiai adottságaiból eredő körülmények lépnek előtérbe s lesznek irányító és központi hatalommá abban a munkaegyüttesben, amelyet a nevelő oktatás folyamata a tantárgy, a tanár és a növendékek közös szövetkezésében jelent. Hangsúlyozzuk, hogy itt is sok olyan követelmény van, amelyekkel a valóságban lefolyt órának minden körülmények közt számolnia kell, amelyeket azonban az óravázlat több okból nem fog feltüntetni.

Az első és legfontosabb ok, hogy nem tervezetről, hanem csak vázlatról van szó. Azután a követelmények közül egyesek olyan elemi természetűek vagy önként adódó mozzanatok, amelyeknek kiemelése felesleges, sőt esetleg naivitás számba menne. Más részük sztereotip módon ismétlődő, sablonos jelenség. Viszont van egy harmadik csoportjuk, amelynek megjelenési formája az óra folyamán adódó helyzetektől függ s előre teljes bizonyossággal nem is állítható be a vázlatba. Így nem fog szólni az óravázlat a tanár egyéni sajátosságainak az oktatás menetébe való beilleszkedéséről, az eljárásában alkalmazandó s a növendékek egyéni diszpozíciójától függő fogások módjáról, egyszóval a tanítás külső technikai eszközeiről. Ugyanígy nem érintheti a számonkérés eredményét sem, mert nem látja előre, holott ez minden órának szinte más és más színezetet ad, hiszen a tanáron és növendékeken keresztül befolyásolja az új anyag közlésének körülményeit is. Mindamellett az óravázlatban erre csak utólagosan, a *Pótlás* rovatában történik utalás, ha az eredmény annyira gyenge, hogy a már tárgyalt anyag egyes részeit újra elő kell venni.

Viszont lehetőleg állandóan és pontosan feltünteti az óravázlat, hogy minő *tanalakot* használ a tanár vagy mennyiben változtatja azt. Ez azért fontos, mert mindig a cél, a kitűzött anyag természete, a növendékek appercipiáló képessége és nem utolsó sorban a rendelkezésre álló idő *együttesen* szabja meg, hogy a kérdve kifejtő, a közlő, esetleg a bemutató tanítási formát részesítsük-e előnyben. Előfordulhat, hogy mind a hármat felváltva kell alkalmazni, s amennyiben ez előre látható, célszerű a feltüntetése, mert a fenti viszony visszatükröztetése folytán mélyebb betekintést engedhet a tanár oktató és nevelő eljárásába. De az is megeshetik, hogy valamely rajtunk kívülálló ok miatt kifogyunk a pontosan beosztott időből s pl. a tervbe vett kérdve kifejtő tanalak helyett kénytelenek vagyunk a rövidebb időt igénylő közlő formához folyamodni, hogy a kijelölt anyagot elvégezhessük. Ez persze szintén csak utólagos bejegyzés formájában kerülhet a vázlatba.

Az oktatás lélektani alapjait tekintve az osztály figyelmi állapotának, valamint a megértésre és a megtartásra irányuló készségének biztosítása érdekében ki fogja emelni a vázlat azokat az eszközöket, amelyeknek alkalmazásával az említett figyelmi állapotot, valamint a megértést és megtartást a növendékek lelkében eredményesen elő lehet segíteni, amelyek tehát az oktatás menetének már legfőbb támaszpontjai. S itt eljutottunk az úgynevezett *formális fokozatokhoz*. Ezek ma már nem abban az alakban s jórészt nem is abban a szerepben elgondolva élnek a pedagógiai közvélemény tudatában, ahogyan őket *Herbart* megalkotta s nyomában *Ziller* és *Rein* értelmezték, hanem a gyakorlati tevékenység átformáló hatásának engedve: a) a *szemléltetés*, b) az *összehasonlítás*, c) a *rendszerezés* és d) a *megszilárdítás* vagy *alkalmazás* fokozataiként állnak előttünk.

A régi formális fokozatok csak zavart okoztak, mert nem lehetett teljes bizonyossággal eldönteni — hiszen a legkiválóbb pedagógusok is eltérő véleményben voltak — vajjon mekkora az a didaktikai egység, amelyre érvényük kiterjed. Akadtak, akik kivétel nélkül minden egyes óra anyagára rá akarták húzni őket tekintet nélkül a tárgy különleges jellegére. Mások nagyobb egységekben, sőt esetleg egy-egy tudománykör anyagának teljes egészében keresték az érvényüket. Valójában pedig ezek olyan *egyetemes elvek* kifejezői voltak, amelyeknek didaktikai érvénye egyáltalán nem az anyagrész nagyságától függött, hanem kizárólag a tárgyban rejlő logikai és a növendékek lelkiségében adott pszichológiai mozzanatokból, illetve ezek közös összehatásától. Ilyen megítélés alapján mindig időszerűek voltak, de percnyi pontossággal az óra meghatározott részéhez rögzíteni őket hiú kísérletnek bizonyult. Ezért később a gyakorlat, ha alkalmazta is őket, az eredeti sorrendet csak papiroson tartotta meg, valójában szükség szerint vitte be a tanítás mozzanatába hol egyiket, hol a másikat.

Ezek a visszásságok hívták életre a módosított fokozatokat.

A növendék lelkében a tanítás ideje alatt végbemenő folyamatok közül kétségtelenül legelső a figyelmi és érdeklődésbeli állapot. Ezután következik a befogadott gondolatok megértése és csak harmadsorban a megtartás folyamata. Mindenek előtt a növendék érdeklődését és figyel-

mét kell a tárgyra irányítanunk, csak ha ez sikerült, lehet szó a képzetekből felépülő anyag helyes megértéséről. Viszont a megtartásnak csak a megértett képzet-tömegre vonatkoztatva van értelme. Ellenkező esetben a tanítás értelemnélküli szajkóztatás volna. A figyelem, megértés és megtartás sorrendje tehát lélektani adottság. De ez a sorrend nemcsak egy órát betöltő didaktikai egységre vonatkozik, hanem annak minden kisebb részletére, végeredményben minden egyes gondolatra. Minden gondolat megtartásáról csak akkor lehet szó, ha megelőzte a figyelmi állapot által lehetővé tett megértés. Igy ezek a lélektani mozzanatok voltaképen egymásba folynak s elejétől végéig áthatják az egész tanítást.

Most már a formális fokozatok közül a szemléltetés mint az érdeklődés felkeltésének eszköze a figyelemnek a létrehozását, a megértés elősegítését és a megtartás tényét egyaránt szolgálja. Az összehasolítás funkciója a régi és az új képzetek viszonyának megvilágításával a megértés segédeszköze. A rendszerezés fokozata megint kiválóan a megértés előmozdítója, de már lényegesen hozzájárul a megtartás folyamatának erősítéséhez is. Végül az alkalmazás kizárólag a megtartás állandósítását igyekszik elérni. A fokozatok szerepköre tehát nem egyforma s így sorrendjük sincs határozottan megszabva. A szemléltetés nemcsak megelőzi az összehasolítást és rendszerezést, de követheti is, mint ahogy az alkalmazással egyidejű is lehet a lefolyása. Csak annyi bizonyos, hogy az új anyag közlésének megindításában feltétlenül szerepel a *szemléltetés*, mert hiszen mindig valami konkrétumból indulunk ki, viszont a befejező szerep mindig a *megszilárdításnak*, vagy *alkalmazásnak* jut. Ezek tehát a vázlatban állandóan megjelölendők. Az összehasonlítás és rendszerezés, mint az értékes fogalomalkotás leghatásosabb eszközei a helyes megértés érdekében minden gondolattal, vagy — ha úgy tetszik — minden képzettel kapcsolatban végbemennek tudatunkban. Ezért nem lehet őket az oktatás egyetlen meghatározott helyéhez kötni. Helyes feltüntetésük sokszor problematikus és így a vázlatban csak akkor emelendők ki, ha a helyzet olyan, hogy ez a kiemelés *egész gondolatsorra* vonatkozólag és *önként* kínálkozik. Egyébként bátran mellőzhetők. Az oktatás menetéből persze nem hagyhatók ki.

Ezek szerint az óravázlat ama részében, amely az új anyag közlését tartalmazza, minden körülmények közt, szinte sablonszerűen ismétlődő mozzanatok, amelyek mindig megjelölendők: a *tanítási alak* milyensége, a *szemléltetés*, az *alkalmazás*, illetve az erre szolgáló *begyakorlás*. Ez utóbbinak szolgálatában áll az *összefoglalás*, amely tehát a tanítás végén szintén feltüntetendő. Már csak az anyagrészek minőségétől függő s így csak alkalomszerűleg kiemelendő részletek: egyes speciális összefüggések és kapcsolatok, ha a hangsúlyozott érzelem- és jellemnevelő mozzanatok, valamint a logikai természetű fokozatok közül az összehasonlítás és rendszerezés.

Tudjuk azonban, hogy a tartalomhoz nemcsak az új anyag közlése tartozik, hanem az ezt minden órán megelőzőnek a *számonkérése* is. Ez — egy-két tárgy kivételével — két részből áll: a szóbeli és az írásbeli feladat számonkéréséből. Mivel az írásbeli feladat mindig a szó-

belinek az alkalmazására szolgál, ezért logikailag a szóbeli anyag megjelölése a számonkérésben is előbbre való. Természetesen a füzetszemle meg is előzheti a szóbeli ellenőrzést, ha kimondottan az a célunk, hogy az írásbeli munkáknál tapasztaltak tanulságait összekapcsoljuk a szóbeli számonkérés eredményeivel. A számonkérésnél minden esetben csak a legfőbb mozzanatok egymásutánját kell papirra vetni. A módszer közelebbi megjelölése csak akkor válik szükségessé, ha eltérünk a rendesen alkalmazott eljárástól. (Pld. nem a tanár kérdez, hanem két növendéket állít egymással szemben, mint kérdezőt és felelőt, vagy olyan új szempontot akar belevinni a számonkérésbe, amely az anyag közlésénél nem fordult elő, stb.)

Azt is tudjuk, hogy a számonkéréshez nem lehet az új anyagot minden átmenet nélkül hozzákapcsolni. Igaz, hogy a számonkérés maga már legtöbbször magában rejti az összefüggés alapját. Ezt azonban világossá és tudatossá kell tenni a növendékek előtt is. Erre a célra szolgál a pontos *célkitűzés,* vagyis az új anyag rövid, de szabatos megjelölése, amely sohasem hiányozhat a vázlatból. A célkitűzéssel együttjár az *érdeklődés felkeltésének* mozzanata. Az új anyag közlésének valamilyen bevezető gondolata ez, amely alkalmas arra, hogy a növendék lelkiségét azonnal figyelmi állapotba hozza s ezzel megindítsa azt a folyamatot, amelyet a szemléltetés az *analízis* vagy *szintézis* eljárásán keresztül mintegy az egész tanítás idejére állandósít. Az érdeklődés felkeltését tartalmazó áthidaló gondolat tehát szintén megjelölendő a vázlatban.

Befejező rész volna tartalmilag a jövő órai feladat megjelölése. Erre azonban kifejezetten csak akkor van szükség, ha pontos anyaga az eddigiekből teljes bizonyossággal nem vehető ki.

Végeredményben tehát a vázlat tartalmának nélkülözhetetlen részei a következők:

Számonkérés: a) a szóbeli anyag kikérdezése; b) az írásbeli feladat ellenőrzése.

Célkitűzés: Röviden és jellegzetesen megjelöljük az új anyag címét.

Az új anyag előkészítése: Az áthidaló gondolat megjelölése az érdeklődés felkeltésére.

Az új anyag közlése: Az anyagrészek hézagtalan egymásutánjával kapcsolatban a tanalak milyensége (közlő, kérdve kifejtő, bemutató); a szemléltetés (analízis vagy szintézis, gyakran mind a kettő egymás után).

Összefoglalás: Az áttekintést irányító főgondolat, vagy rövidebb írásbeli munka, esetleg mindkettő mint a begyakorlás, megszilárdítás vagy alkalmazás eszközei.

Mindössze ez az öt pont az, amely minden óravázlatnak a gerincét alkotja. Sőt előfordulhat, hogy az új anyag természeténél fogva a célkitűzés már magában foglalja az érdeklődés felkeltésére irányuló gondolatot. Az előkészítés mozzanata mintegy beleolvad a célkitűzésbe. Esetleg olyan nagyobb didaktikai egységgel van dolgunk, amelynek feldolgozása több tanítási órára terjed, tehát az első órán felkeltett érdeklődés a továbbiakra is eleven erővel hat. Ilyenkor mindössze 4 pont lerögzítése szükséges a vázlatban.

S ezzel a tartalom közelebbi megismerése fonalán eljutottunk a *terjedelem* kérdéséhez.

Az említett 5 pont közül csupán az anyagközlés lesz részletesebb, de rendes körülmények közt 3—4 mondattal ez is elintézhető, míg a többire elég egy-egy bővített vagy összetett mondatot számítani. Összesen tehát 8—9 mondatból, esetleg vezérszó-csoportból fog állni az óravázlat. S ha meggondoljuk, hogy egy-egy tantárgy óraszámainak többsége ilyen jellegű s csupán egy töredék az, amelyben feltűnő összefüggések, vagy egyes érzelem- és jellemnevelő mozzanatok különleges kiemelése, esetleg a jövő órai feladat lerögzítése elmaradhatatlan, akkor nyugodtan elmondhatjuk, hogy az óravázlat elkészítése korántsem jelent olyan terhes munkatöbbletet, aminőnek első pillanatra látszott.

Ide tartozik az egyes részek terjedelmének a kérdése is, vagyis annak a megállapítása, mennyi időt vegyenek igénybe az egyes didaktikai és módszertani mozzanatok s vajjon ezeknek az időrészeknek a megjelölése szükséges-e. A leghelyesebb felelet talán ez: nem szükséges, de célszerű. Itt meg kell jegyeznem, hogy tapasztalatom szerint — még akkor is, ha percnyi pontossággal megyünk be az osztályba — minden tanítási óra időtartamából 5 percet feltétlenül le kell számítani az oktatás menetén kívüleső mozzanatokra. Ilyenek: a naplóba való beírás vagy egyéb adminisztratív teendők végzése, a külső fegyelmezés esetei, egyesekhez vagy az osztályhoz intézett alkalmi utasítások, az igazgatói körözvények felolvasása, a tanítási eszközökben esetleg mutatkozó hiány pótlása stb. Ezeket tekintetbe véve a rendes óra időtartama 45 perc lesz. Ebből átlag 15 percet juttathatunk a számonkérésnek, 20 percet az új anyag közlésének és 10 percet az összefoglalásnak. Hangsúlyozzuk, hogy ezek nem változatlanul megszabott időmennyiségek s a köztük mutatkozó arányban kisebb-nagyobb eltolódások mindig lehetségesek. A célkitűzésnek, valamint az új anyag előkészítésének mozzanatai olyan rövid időt kívánnak, hogy ennek feltüntetése nemcsak szükségtelen, de egyenesen kerülendő, amennyiben az óra elaprózása zavaróan hathat magára a tanárra is. Ugyanígy s ugyanez okból helytelen a számonkérésen és az új anyag közlésén belül az egyes részletmozzanatok pár perces időtartamainak feltüntetése, annál is inkább, mert ezek pontos betartásáért jóhiszemű és lelkiismeretes tanár sohasem vállalhat felelősséget.

Az óravázlat külső alakját tekintve a gyakorlati kezelés és használat szempontjából legcélszerűbbnek mutatkozik a külön lapokra való írás, amelyeket a tanár nevével, a tantárgy és az osztály megjelölésével ellátott fedőlap egy kapcsoló tű segítségével tart össze. Ennek a formának az az előnye a füzetalakkal szemben, hogy könnyen áttekinthető s bármelyik lap, amennyiben az évről-évre való használat következtében tönkre megy vagy a pótlásokkal megtelik, egyszerű kiemelésekkel eltávolítható s új lappal helyettesíthető. Egy-egy lap függőleges beosztásában a célnak leginkább megfelelő s e mellett legegyszerűbb eljárás, ha négy rovatot veszünk fel és pedig egyet-egyet az óra *számának, idejének, anyagának* a megjelölésére, egyet pedig az alkalomszerűen szükségesnek mutatkozó s az órák tanulságait magában foglaló *pótlás* céljaira.

Ezzel — úgy véljük — minden lényeges dolgot elmondottunk,

ami akár a belső tartalomra, akár a külső terjedelemre és formára vonatkozólag szóba jöhet. Befejezésül — mintegy az elhangzottak szemléltetésére — bemutatjuk két megtartott óra vázlatát. (Színhely: a pécsi felső kereskedelmi iskola III., illetve IV. évfolyama; tantárgy: német nyelv, illetve magyar irodalom; tanév: 1936—37.)

Óra szám	Idő	A n y a g	Pótlás
14	okt. 14.	Számonkérés: a) Von der Arbeit c. olv. tartalma először részletekben, azután összefüggően (fokozatosság, könnyebbről a nehezebbre haladás elve); b) néhány füzet megtekintése. (20 perc.) Célkitűzés: A New-York c. olv.-ból 16 sor tárgyi és nyelvi feldolgozása. Előkészítés: Ki mit tud erről a városról eddigi tanulmányaiból? Röviden néhány művelődési és kereskedelmi szempont. (Az érd. felkelt., koncentr.) Anyagközlés: Felolvasom a kijelölt részt: N. fekvése, nagysága, az ó- és újváros jellege, forgalma, középületei. (Bemutatás, szemléltetés.) Ki mit értett belőle? (Régi képz. felúj.) Ehhez kapcsolódva mondatonként tisztázzuk az új szavak jelentését és tőalakjait, valamint a szöveg pontos értelmét úgy, hogy egyszerűbb mondatokat fokozatosan bővítek az eredeti forma eléréséig. (Anal., szintéz.) (20.) Összefoglalás: Az új szavak és kifejezések áttekintése. (Begyakorl., megszilárd.) (5 p.)	

A jövő órai feladat nincs megjelölve, mert ez minden hasonló esetben ugyanaz, t. i. az átvett rész szavainak kiírása és megtanulása a fordítással együtt.

Óra-szám	Idő	Anyag	Pótlás
19.	okt. 29.	Számonkérés: Petőfi költészete tárgyi és műfaji szempontból, először kérdések szerint, azután egyfolytában. (Egyszerűről összetettre haladás.) (15 p.) Célkitűzés: Arany Jánosnak, a népies-nemzeti irány másik legnagyobb művelőjének költészete. Előkészítés: Aranyt a Toldi megjelenésekor Petőfi üdvözölte elsőnek. Hogyan? (Átmenet, az érdekl. felkelt.) Anyagközlés: Mit ismerünk eddig Aranytól? (Toldi trilógia, Buda halála, Szent László, Családi kör, A fülemüle, A hegedű, balladái nagy része.) Ezek tárgya és műfaji jellege egy-két mondatba foglalva. (Régi képz. felúj.) Ezekre támaszkodva a könyvben közölt 9 költemény közül ötöt (Leteszem a lantot, Dante, Óh ne nézz rám! Ó-torony, A vén gulyás) a növendékekkel felváltva felolvasok. (Bemutató tanalak, szeml.) Mindegyikben megállapítjuk a tárgyat és alapeszmét; a költői és nyelvi szépségek közül egy-két feltűnőbbet. (Kérdve kifejt., elemzés.) (25 p.) Összefoglalás: Mennyiben népies és nemzeti ez a költészet? Nyelvi, tárgyi, eszmei, érzelmi szempontok. (Szintéz., megszilárd.) (5 p.) Feladat: A végzett anyagon kívül írásbeli: a többi 4 költemény tárgyának rövid lerögzítése a tanultak alapján.	

Barankay Lajos.

IRODALOM

Dr. Révay József: Levelek a világnézetről. (A szegedi Piarista Diákszövetség „Vademecum" füzeteinek 4. száma.) Szeged, 1937. 62. l.

Willmann filozófiai megalapozottságú *Didaktiká*-jában áttekintő képet ad a nevelés és oktatás helyes viszonyáról. Nevelésügyünk korifeusai szintén állandóan hangsúlyozzák, hogy az iskolai munka nem korlátozható *csak* a szellemi asszimilációra és értelmi appercepciókra. Az ifjú lélekben szunnyadó sztatikus energiatömeg, továbbá korunknak fenyegetően alkonyodó idealizmusa egyaránt megkívánja, hogy az iskolákban a vértelen intellektualizmust a transzcendens világnézeti alapon álló egyéniségképzés váltsa fel. A nevelőnek vissza kell térnie, illetőleg fel kell emelkednie a *paidagogos* nemesebb értelmezéséhez. Tevékenységének tehát ki kell terjeszkednie az erkölcsi szempontokra is: az akaratképzésre, a keresztény világszemlélet és nemzeti öntudat, egyszóval a jellemalakításnak sok tapintatot és körültekintést igénylő művészetére is.

Révai könyve a tanári pályának ilyen értelmű hitvallása. Atyai gonddal hajol diákjai fölé, féltő szemmel vigyázza a lelki fejlődésüket, figyelő szívvel lesi küzködésüket a pubertás rájuk szakadó problémáival. Mint tapasztalt lelki vezető tisztán látja a fejlődő diák etikai és világnézeti kérdéseit. Tudatában van annak, hogy a fiúkon ezekben az években vesz erőt a kerubok láza, a serdülő kor nyugtalansága. Másrészt pedig meggyőződése, hogy napjainkban nagyon gyakran kell helyettesítenie a tanárnak a szülői nevelést, pótolnia a családi élet kihűlt melegét. A könyv minden fejezete arról tanúskodik, hogy Révai állandóan maga előtt látja, milyen végzetszerű szerepe van a tanárnak, milyen óriási felelősséggel tartozik a civilizációval és a magyar ifjúság holnapjával szemben.

A levelek általános alaphangja apologetikus jellegű. Sajnálatos jelensége korunknak, hogy már a gimnazisták között akadnak vallásilag szkeptikusok, akik — bár inkább csak a felnőttek majmolásából, vagy tévesen értelmezett imponálni-vágyásból, mintsem igazi lelki ferdeségből — az atheizmus vizei felé eveznek. Az igazságkeresés vándorútján ezeknek gyujt Révai világító tűzoszlopot. Bennük akarja megakadályozni a régi, jólbevált vallási és erkölcsi értékek detronizálását. A theocentrikus világnézetet alapozzák meg levelei diákságunkban a későbbi férfikor számára. A mai ifjúságot már nemcsak erkölcsi defektusoktól kell óvni, hanem hitbeli közönyösségét, ingatag meggyőződését is orvosolni kell. A szerző számol azzal, hogy napjainkban már szakadatlanul tart, sőt tombol a történelem által szentesített isteni és emberi eszmények átértékelése. A nietzschei életigenlés, a tudomány, irodalom és művészet etikamentes liberalizmusa egyaránt kivetették mohó csápjaikat diákságunk felé. Látja, hogy a maturált fiatalember milyen nehezen állhatja meg helyét és óvhatja meg lelki függetlenségét a hitetlenség, embertelenség megtévesztő világcirkuszában. A szerzőben lobogó pedagógiai *eros* legerősebben a politika fógájába öltözött modern hitetlenség ellen hallatja szavát. A germán óriás túltengő nemzeti önérzete, amely a krisztusvér helyett már csak az árjavér megváltó erejében hisz, kétségtelenül imponál a lázongó ifjúi temperamentumnak. Csodálattal tölti el az az impozáns fellépés, amit a gúzsbakötött németség elnyomóival szemben mutatott és ahogyan egységesíteni tudta ifjúságát a nemzeti feltámadás gondolata körül, de felhívja a szerző az eszménykutató fiúk figyelmét az érem másik oldalára is: ez a német lélek elvesztette a metafizikai világgal való minden kapcsolatát. Lehet, hogy külsőleg még független, de egy bálvány vetíti rá az árnyékát, amely ezt írja zászlajára: Az én országom *e* világ-

ból való. Révai nem hagyja figyelmen kívül azt az örök igazságot, hogy mindenütt a fiatalság, az *új nemzedék* csoportosul a Jövőnek nagy és éppen ezért sorsdöntő gondolatai körül. Viszont éppen pedagógiai tapasztalatai tárják fel előtte, hogy az ilyen általános tömörülési lázban nem lehet közömbös, hogy a fiatalság barna vagy vörös inget visel-e.

Mindezen eszmék továbbplántálója a sajtó, amelyről a szerző szintén sok megszívlelendő tanácsot ad diákjainak. Meggyőző fejtegetései során döbbenünk rá hogy mindennap olvassuk az újságokat s az újságok számon tartanak mindent, csak az újságokat nem tartja számon senki. Hazai és világtörténelmi példákkal illusztrálja, mennyire fontos lenne azt is vizsgálni: kik adják ki az újságot, mit akarnak vele; ki áll a háttérben, mi a célja, az eszközei s főkép mi a hatása. Máskülönben ellenőrzés nélkül játssza végig játékait közéletünknek és erkölcsi világunknak egyik legfontosabb tényezője. Generációk javára, generációk vesztére, ahogy jön. Kétszeresen veszélyes lehet ez a szellemi nagyhatalom a járatlan diák életében, aki a sorok léckerítése mögött rejlő célzat egyik felét nem érti, másik felét félreérti és lassankint teljesen a lap gondolatvilágának szuggesztív hatása alá kerül.

Az ifjúkornak legkritikusabb ideje a pubertás néhány éve, amikor minden érzéke megrészegülve kavarog, amikor elég ennyi: „nem szabad", a függetlenségét féltő ellenkezés már is makacsságban tör elő. Amikor forradalom feszül benne a szülői ház és a nevelő józan mérséklésével szemben, amikor a lázadás szelleme heviti minden megkötöttség és törvényes korlátozás ellen. Ekkor odaállítja Révai lelki gyermekei elé a „Herrenmensch" márványalakját, aki nem téveszti össze a szabadságot a szabadossággal, aki akkor a legszabadabb, mikor etikai fölényével és határozottságával meg tud hódolni az isteni és emberi törvények előtt.

A könyv fejtegetésein átüt az ifjúságért aggódó pedagógus lelkesedése és szinte páratlanul álló olvasottsága. A klasszikus irodalom belső, immanens erőit épúgy felhasználja bizonyítékaiban, mint a modern szellemek tanúságtételét az etikai világrendről. Megállapításai nem zürzavaros, tetszetős elméletek alkimista tégelyeiből kerültek ki, hanem az örökéletű „anima Christiana" magasabbrendű értelmezéséből. Nem kényszeríti leveleit pszichológiai schémák keretei közé, hanem spirituális értékszemléletét és sokrétű problematikáját elevenen beleszövi abba a forrón lüktető ifjúi lelkületbe, amelynek a könyv szinte élő irodalmi vetülete. S így sikerült azokat egy szellemi világrend akusztikájába beleállítani, abba a szellemkozmoszba, ahonnan a mai sivár, agyonorganizált emberiség a szebb élet igézetét várja. Meggyőződésünk, hogy könyvének eleven hatására kevesebben lesznek ifjaink közt a téveszmék álvajárói, kevesebben azok a konjunktúra-keresztények, akik a metafizikai eszményeket csupán egyéni érdekeik takarójának használják. Őszinte kívánságunk, hogy ifjúságunknak ez a lelkes barátja ne jusson Cassandra sorsára.

Visy József.

Szántó Lőrinc: A magyar nyelv és irodalom tanítása. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XVII.) Szeged, 1937. 305. l. 8°.

Európaszerte nemzetnevelési rendszerek gyakorlati alkalmazásával kísérleteznek s anyanyelvünk pedagógiája mindamellett érthetetlen mellőzésben részesült. Hazafias nevelésünket csak egy gyökértelen szólamkincs táplálta s e terhes retorikai hagyaték, már benső lényegénél fogva is, elleneszegült a tárgyszerű módszertani törekvéseknek.

Anyanyelvünk pedagógiáját egyetemesen összegező művek még alig láttak

napvilágot s vonatkozó irodalmunk csupán részletkérdések megoldásán munkálkodott. Szántó Lőrinc ennélfogva is korszaknyitó művet bocsát útjára, mert a magyar nyelv és irodalom minden tanítás-módszertani kérdéséről elvi jelentőségű megállapításokat tesz, melyeket szemléltető példatárával kísér.

Előszóul (3—4. l.) Dr. Sándor István főisk. r. tanár szakirodalmunk hiányának sajátos okait fürkészi s találóan jellemzi a szerző munkamódszerét ilyneműnek: ... „az élet gyakorlati feladataihoz alkalmazkodva a jól kiegyensúlyozott egyszerűség ösvényén halad." E módszertani vezérkönyv elsősorban a polg. iskolák szükségleteit célozza, de egyetemes szempontjai révén kiváló segédeszközt jelent a közép- és szakiskolai oktatás szolgálatában is.

Szántó Lőrinc a Bevezetésben (5—6. l.) rendszerbe foglalja a magyar nyelv és irodalom szerteágazó kapcsolatait. Mielőtt azonban ezeknek tüzetes elemzésébe bocsátkoznék, a részletes helyi tanmenetnek (I—IV. o.) mintaszerű táblázatos kimutatását közli (7—11. l.). Ezzel különösen a kezdő tanerők szempontjából tünteti el az első akadályokat s tanmenetének gyakorlati használhatóságát már a rovatok megválasztásával is igazolja (Hónap, hét, óra, A tanítás anyaga, Házi olvasmány, Könyvnélküli, Irodalomismeret, Nyelvhelyesség, Régi nyelv, Tájnyelv, Helyesírás, Fogalmazás). Itt legfeljebb csak azt kifogásolhatjuk, hogy a többi tárggyal való kapcsolatnak (koncentráció elve) nincs meg az állandó rovata.

Olvasmány- és irodalomismeret c. fejezetben (142—248. l.) a helyes olvasástanítás révén el akarja vezetni a gyermeket a magasabbrendű szellemi szórakozás útjára s önálló ismeretszerzésre nevel. E részben találkozunk egyébként a legsikerültebb mintatanításokkal is. A tanítás munkájának lélektani elemzéséből kiindulva szerzőnk az alábbi módszeres egységekre épít: I. Számonkérés II. Ráhangolás III. Célkitűzés IV. Tárgyalás: a.) Olv. bemutatása b.) Olv. elemzése. V. Összefoglalás ...

Művének soronlévő fejezete (Nyelvismeret és nyelvápolás 249—271. l.) hasonlóként életrenevelő gondolatok tárháza [Ennek problémakörei: I. Nyelvünk jelentősége, tanításának irányai, célja. II. A tanítás anyaga. III. A tanítás módszeres alapelvei, és a tanítási óra módszeres felépítése. IV. A helyesírás tanítása. V. Gyakorlati tanítások.] Magyar tanárra való élvezetes stílusban megírt munkájának olvasása során eljutottunk gondolatfűzésének tulajdonképpeni zárókövéhez: a fogalmazás tanításához (273—295. l.). Idős kartársaink is nem egy ízben értek válaszúthoz, midőn a fogalmazási óra módszertani menetébe egy kis életet, elevenséget akartak belecsempészni, a nélkül azonban, hogy a módszeres pedagógia épülete össze ne omoljék. Szakirodalmunk e téren jórészt csak elméleti ízű munkákat termelt s a gyakorlati élet síkján mozgó szerzők pedig belekerültek e résztárgy szövevényeibe s éppen ezért nem nyújthatták e módszertani problémáknak összefüggő, elvszerű tételekből kisarjadó rendszerét. Anyanyelvi oktatásunknak valóban ez a legnehezebb területe. Legtöbb módszertani értekezés ott esik tévedésbe, hogy az élőszóban való kifejezést merev kínai-fallal elválasztja az írásbeli fogalmazás tervszerű gyakorlásától. Szerzőnk vonatkozó célmegjelölése minden eziránti kétséget kizár [273. l.] A fogalmazástanítási kérdések nála szembeszökően kijegecesedtek, amit szóbanforgó fejezetének kiképzése is igazol [A fogalm. tanítás célja. Szó és írásbeli fogalm. Kötött és szabad fogalm. Nevelő fogalm...:] Nevelői hivatástudat melengeti át e fejezet minden egyes sorát. Anyanyelvünkért való lelkesedése fokozottabb módszertani erőfeszítésekre sarkalja s a III—IV. részben eléri csúcsteljesítményét. Rokonszenves tárgyszeretetből eredő lendülete azonban továbbmenést parancsol, s nyújtott teljesítményét

a fejlődéssor csupán egyik láncszemétül tartja s e kérdéscsoport betetőzési munkálatait a közeljövő időterébe rögzíti (273. l.).

Mivel az ügyiratok szerkesztésének gyakorlása — tantervszerűleg — a magyar nyelvi tanulmányok körébe tartozik, ez óra menetének fejtegetésével zárja pedagógiai gondolatait (279—298. l.).

Vázlatosan érintett fejezeteinek értékállandóságát azzal is biztosítja, hogy mindegyik végén gazdag (magyar- és németnyelvű) irodalmat közöl s ezáltal megkönnyítette részükre az ellenőrzés és továbbképzés lehetőségét. Rendszerezésében merőben újszerű, s a részletterületeket egybefoglalja előadásának állandó kísérője.: a logikus okfejtés, mely a magyar nyelv és irodalom ágaiból egységes foglalkozásrendszert alkot. Szántó Lőrinc műve anyanyelvünk pedagógiáját egész terjedelmében iparkodik felölelni. Könyvéből egy nagyszerű munkaközösség körvonalai bontakoznak ki, melynek középpontja a gyermek öntevékenysége. Munkamódszerével megvalósíthatók anyanyelvi oktatásunk reformgondolatai s a magyar nyelv és irodalom tanítása általuk kilép szűkreszabott medréből s a gyermek életszükségletévé emelkedhetik.

Wagner Ferenc.

Szemelvények a magyar történelem latinnyelvű kútfőiből. (Partes e fontibus historiae Hungaricae latinis selectae.) Összeállították és kiadták: Eperjessy Kálmán és Juhász László. MCMXXXV. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda, Bp. 266. l. 8°.

A középiskolai történelemoktatás legsúlyosabb kérdése az életközelségi elv megvalósítása. Természettudományi tárgyaknál e szempont gyakorlati alkalmazása aránylag könnyebben elérhető a külső szemléltetés eszközeinek igénybevételével.

Korszakok belső összefüggéseit, eseményalkató tényezőknek a szerepét, melyek egyszersmind a kultúrateremtés folyamatának megértetői, nem lehet azonban érzékileg észrevétetnünk. Ennélfogva az egykorú emlékek szakavatott megszólaltatása képezi a középiskolai történelemtanítás alapfeltételét is. Eperjessy—Juhász művét megelőzően közkeletű segédkönyvnek számított a Marczali Henrik szerkesztette: Enchiridion Fontium Historiae Hungarorum (Bp. 1901.), mely a mai kor szükségleteit már nem elégíti ki. Annál inkább hézagpótló jelentőségű az alább ismertetett mű, mely szaktörténész és klasszikus-filológus együttes fáradozásának az eredménye. E válogatott szemelvényekből összeállított könyv a magyar történet ezredéves időterének minden nevezetesebb alkotmányjogi és elbeszélő kútfőjét napvilágra hozza s szavahihetőségét külön növeli, hogy legtöbbször eredeti kéziratok nyomán készült, illetőleg ennek híján elsőrendű kritikai szövegkiadásokat használtak.

Szerkezeti szempontból, Eperjessy—Juhász munkája, az alábbi tagolódást mutatja:

Pars I. (Sanctus Stephanus, S. Ladislaus, Colomannus, Andreas II., Bela IV., Ladislaus IV., Andreas III., Ludovicus I., Sigismundus, Albertus, Joannes de Hunyad gubernator, Ladislaus V., Matthias I., Uladislaus II., Ludovicus II., Ferdinandus I., Maximilianus, Rudolphus, Matthias II., Ferdinandus II., Ferdinandus III., Leopoldus I., Franciscus Rákóczi princeps, Carolus III., Maria Theresia, Josephus II., Leopoldus II., Franciscus. E rész a törvényhozás munkájának nevezetesebb szemelvényeit tartalmazza.)

Pars. II. egybefoglalja a következő elbeszélő kútfők jellemzőbb szövegrészeit: Ekkehardus, Legenda Maior S. Stephani regis, Legenda Minor S. Stephani regis, Legenda S. Emerici ducis, Vita S. Gerardi, Otto episcopus Frisingensis, P. magister, Frater Richardus, Rogerius Magister, Magister Simon de Keza, Chronica

de gestis Hungarorum, Jonnes de Kikullew Philippus Callimachus, Joannes de Thwrocz, Galeottus Martius, Petrus Ransanus, Antonius de Bonfinis, Stephanus Broderithus, Georgius Sirmiensis, Nicolaus Olahus, Antonius Verancius, Joannes Michael Brutus, Joannes Sambucus, Christianus Schesaeus, Franciscus Forgach, Nicolaus Istvánffy, Joannes Decius Barovius, Stephanus Szamosközi, Wolffgangus de Bethlen, Jonnes Bethlen, Liber baro Petrus Apor, Mathias Bel, Stephanus Katona.

Rendkívüli módon könnyít a tanár munkáján a „Függelék" c. fejezet. Ennek első részében törvénymagyarázatok és a kútfő-irodalom adatai szerepelnek. Második helyen a felhasznált forrásművek gondosan összeállított jegyzékével találkozunk. E segédkönyv közkeletű elterjedését célozza az is, hogy végezetül a Burián János-féle Latin—Magyar szótár kiegészítéül betűrendes szójegyzéket közölnek, mely a középkori latinság jellemző kifejezéseit tartalmazza.

Vázlatos ismertetésünkből az első szemléletre nyilvánvaló, hogy szerzőink bámulatosan kiterjedt anyagkörből válogatták össze szemelvényeiket s könyvük használhatóságát azzal is előmozdították, hogy kimerítő tájékoztatást fűztek valamennyi kútfőhöz s szótár-mellékletükkel a tárgyi tévedést pedig már eleve kiküszöbölték. Korunk előrehaladott szellemtudományi vizsgálata és a ma emberének örvendetesen megújuló történelmi érdeklődése önkénytelenül életre hívta e hézagpótló munkát, amelynek rendkívüli becsét növeli az a körülmény is, hogy a maga nemében az első ilynemű próbálkozás. *Wagner Ferenc.*

Árpássy Gyula: A tanító megbecsülésének alapfeltételei. (Esztergom, 1936. A szerző kiadása. 85 oldal.)

A könyv „útmutató" akar lenni „tanítójelöltek és kezdő tanítók számára": a „kinevezett és megválasztott fiatal tanítót igyekszik végigvezetni életpályáján egészen a nősülésig abban az egymásutánban, amilyenben az életben csakugyan be is következik". Így a tanítói hivatás vezérgondolataiból — amit már régen óhajtanak a tanítói hivatás órájában bevezetni a tanítóképzőintézetekben — a társas életben adódó helyzeteknek nagyrészt külsőségeiben megnyilatkozó szokásait, másrészt az emberekkel, főleg az egyszerű néppel való bánásmód helyes formáit azért ismerteti, hogy a kezdő tanító síma és határozott magatartását, helyes „beállítódását" gyakorlati tanácsaival úgy támogassa, hogy iskolai munkája mellett népművelői működésében és a társas közösségben is a társadalom megbecsülését elnyerhesse. A cél tehát nem a „sikerember", hanem a népét szerető, megértő, szellemileg vezető, nevelő, nemcsak kellő tudással, de hozzáértéssel is rendelkező és a mindennapi élet megnyilatkozásaiban is helyét mindig megálló, művelt tanító, akinek „hatalma arra irányul, hogy önmagát felemelve másokat is maga mellé, sőt maga fölé emeljen". Az előszóban P. Frank Antal dr. rámutat arra, „hogy társadalmi életünk egyik legfőbb fogyatékossága az emberismeret hiánya és járatlanság azon a területen, melyet az emberekkel való bánásmódnak nevezünk."

Bevezetésként „a magyarságot alkotó fajok testi és lelki tulajdonságai-t", majd a magyar nép és az egyes társadalmi osztályok rövid általános jellemzését adja a szerző: az első részben a középosztálybeli emberekkel való érintkezés módjait (külső megjelenés, látogatások, bemutatkozás, társalgás, megszólítás, étkezés és nyilvános érintkezés), a második részben az egyszerűbb néposztállyal való érintkezés módját már rövidebben ismerteti. Külön tárgyalja a „különböző természetű embereket "(becsvágyó, hiú, makacs stb.) és a velük való bánásmódot, végül pedig a tanító legényéletét és családi életét hozza kapcsolatba a közösséggel.

Elismerésre méltó tárgyilagossággal és körültekintéssel vezeti be a szerző a kezdő tanítót főleg a falusi életbe, sikerült rövid jellemzést ad az egyes társadalmi osztályokról is és ezzel kapcsolatban nem titkolja el a társas elkülönülésekből előálló nehézségeket sem. Felvilágosításai és tanácsai egyszerűek, világosak, de túlságosan hétköznapiak és illemszabályai annyira közismertek (a mindennapi beretválkozástól az „ételkiszedés"-en át a kávéházi „kérem fizetek"-ig), hogy joggal kérdezhetjük, szükség van-e ilyen közismert és elfogadott, de tanítóra szabott illemkódexre. Mert a munka nagy része tanítói illemtan lett. Minthogy pedig szerintünk nincsen külön tanítói illem, nemcsak feleslegesnek tartjuk ezeket a részeket (pl. a tanítói hivatáshoz méltó külső megjelenés, járás, ülés stb.), de elhibázottnak tartunk minden olyan beállítást, mely a magánéletben külön látja, vagy láttatja a diplomás művelt emberben a tanítót, a patikust, a mérnököt, az orvost stb. A társas érintkezésben minden mesterséges, „kívánatos" és foglalkozásra szabott beállítódás helyett többet ér a művelt emberhez illő természetes, közvetlen mozgás, magatartás és érintkezés.

Sokkal nagyobb szolgálatot tett volna az ügynek a szerző, ha a felesleges illemszabály kivonatok helyett rámutatott volna azokra a negatív tényezőkre is, melyek leginkább befolyásolják, illetve csorbítják a pedagógusok megbecsülését (ne akarjon a társas életben is tanító lenni, aki mindenkit kioktat és minden hibát kiigazít, ne érezze ki magatartásából a társadalom a hivatásos tanítót stb.)

E mellett a társadalmi megbecsülés más lényeges alapfeltételei is hiányoznak (közegészségre, sportra, szociális tevékenységre vonatkozók, vagy pl. az új problémákról: mennyiben vállaljon küzdelmet szociális igazságokért, milyen legyen politikai magatartása), melyek mind komponensei az igazi értékember tiszteletének. A gondosan megírt útmutató könyvet nagy haszonnal olvashatják a reászorulók, de az élet emberalakító erejét és természetes tanító szerepét nem pótolhatják még a jószándékú tanítócélzatú, mesterkélten nekik specializált illemtanok sem.

Szeliánszky Ferenc.

Zuckermann Ferenc dr.: Iskolai egészségvédelem. (158. l.) Sylveszter irod. és nyomdai intézet rt. Budapest, 1937.

Az iskolai élet egészségügyének és higiénejének tarka mozaikja Zuckermann doktor könyve. Az iskolai egészségvédelem valóban mindezideig — és különösen a vidéki és tanyai iskolákban — papirosvédelem, a gyakorlatban alig van belőle valami is megvalósítva. Csak megértéssel és szeretettel lehet fogadni minden olyan törekvést és munkát, amelyik ezért, a nemzet életébe vágó, fontos problémáért harcol és esetleges áldozatoktól sem riadva visszza, küzd. Az iskolai egészségvédelemről elsősorban az orvos, helyesebben az iskolaorvos hivatott írni, az ő erkölcsi kötelessége az illetékesek figyelmét a hiányokra és kiküszöbölésük módozataira felhívni, az iskola pedagógus-karát lelkesíteni és buzdítani: ez a cél és törekvés hatja át a könyvet.

Az ismertetés keretén belül nem akarok — és nem is szükséges — mind az 56 fejezetre kitérni, csupán a mozaikszerűen szétszórt fejezeteket szeretném egységesebb csoportokba összevonva olvasóink elé tárni. Mindegyik fejezet előtérbe helyezve tárgyalja — természetszerűleg — a hozzátartozó egészségügyi kérdéseket, mégis öt főcsoportot lehet megkülönböztetni: az iskolaépület és vele kapcsolatos kérdések; a pedagógiai kérdések; tanár, tanuló; betegségek; pszichológia.

Legjelentősebb kérdések egyike a dolog természete szerint az iskolaépület higiéné je. Az épület és berendezésének tisztántartása, a helyes fűtés és világítás, a ru-

hák elhelyezésének kérdésével, mint az iskolai egészségügy lépten-nyomon előkerülő kérdéseinek tárgyai, hangsúlyozottan domborodnak elő. A sok gyakorlati tanács mind-megannyi megszivlelendő igazság; a közölt adatok és számok pedig a megvalósítást könnyitik meg. A lépcsőház, mint az iskolai élet forgalmának egyik lebonyolító főere is kilép a sokszor tapasztalt mostoha gyermek szerepéből egy követésre érdemes tanáccsal, nevezetesen: „fölmenetelre a lépcsőnek mindig a baloldalát használják a tanulók; igy a le- és felfelé haladók nem fognak összeütközni". Az egyik szegedi polg. iskolában láttam ezt megvalósitva. A lépcsőkön végigfutó fekete vonal osztja szembetűnően két részre a lépcsőket. A mosdók, illemhelyek berendezése és helyes tisztántartása, főképen szagtalanitása, nemcsak esztétikailag, hanem egészségügyi szempontból is kiemelkedő jelentőségű. A tornatermek fokozottabb igénybevétele annak hatványozottabb gondozását teszi szükségessé; az ésszerű testnevelés pedig a torna és egészségtan tanárra ró mind szélesebbkörű feladatokat.

Az iskola, mint a jövő nemzedéknek kitermelője, a szülői házzal karöltve tudja csak nemes feladatát megvalósitani. Sajnos, „sok szülő azt gondolja, hogy a tandij kifizetésével, a tanszerek megvásárlásával nevelő kötességeinek eleget tett és *csodálatraméltó közömbösséggel*, mindent az iskolára bíz". Ennek elkerülése céljából tartja szükségesnek, az iskola és szülői ház kapcsolatainak kiépítését. Az iskola ne csak a tanulókat, hanem — megfelelő keretek közt — a szülőket is oktassa: „Az iskolai könyvtár egy része a szülőket is szolgálja; gondoskodjék a szülők oktatásáról, továbbképzéséről". „Az iskolaorvos is tartson a szülők számára fogadóórát". „A fogadószoba asztalán neveléssel, egészségvédelemmel foglalkozó könyvek, folyóiratok legyenek". Ideje lenne bizony, hogy a szülőket leszoktassuk arról, hogy — főképen a bizonyítványosztások előtt — csak a rosszul álló gyermekeik jegyeinek javitása érdekében „könyörögjenek" és a kapcsolatokat csak ilyenkor keressék. A fejlődő gyermekeknek — és természetesen ezzel kapcsolatban a gondos szülőknek is — annyi problémája van, hogy lehetetlen azokkal nem törődni.

Régen várt és sajnos csak néhány iskolánál van meg — a részletes és természetesen kellő titoktartással kezelt „Szülői kérdőlap", „Orvosi kérdőlap" és „Egészségügyi törzslap", amelyik „zárt borítékban kövesse a gyermeket ovodából iskolába, az egyik iskolából a másik iskolába az érettségiig . . ."

Nagy nehézséget jelent a kisdiák életében az elemi iskola után a középiskola. Ezt a nehézséget a tanárnak kell enyhíteni, amiért is „igen célszerű lenne, ha a tanárok . . . tanulmányoznák azokat az iskolatípusokat, ahonnan tanitványaikat kapják . . . „Foglalkozik a fáradás biológiájával és megértésre, belátásra inti a tanítókat.

Az *iskolaorvosnak* a modern iskolában nélkülözhetetlen szerepe van, mert nem az a hivatása, hogy évenként egyszer megjelenjen az osztályokban, hanem kell, hogy az iskola minden tagja egészségének állandó őre legyen. Részletesen ismerteti a jó iskolaorvos feladatait és helyzetét az iskola és pedagógus karában.

Az iskolaorvos mellett az iskolapszichológus is ma már fontos szerepet tölthet be. A tesztvizsgálatok eredményei segitőkezet nyujtanak tanárnak, szülőnek egyaránt, mert oly lelki sajátságokat, képességeket tárhatnak fel, amelyeket az iskola vagy egyáltalán nem, vagy csak későn derítene ki. Ma már nem tudományos játék a gyakorlati eredményeket felmutató tesztvizsgálat, annyira nem, hogy szakértő kezében irányitóként szerepelhet. „Legyen az iskolában pedagógiai-lélektani laborató-

rium, megfelelő műszerekkel felszerelve")*. Az iskolapszichológus a pályaválasztási kérdésekben is az ifjúság érdekeinek szolgálatában áll. „Célszerű a gyermeknek az egyes foglakozási ágakat munka közben, vagy ahol ez nem lehetséges, *filmen* bemutatni . . .; ismertetni kellene az egyes pályákat, az érvényesülési lehetőségeket is".

A tanító és tanuló egészségével foglalkozva az orvostól várható szakszerűséggal adja a fertőző betegségeket, ezek lappangási idejét és általános elvként az egész iskolai élet minden mozzanatában ezek megelőzésének módjára hivja fel a figyelmet. Tanárt és szülőt egyaránt érdeklő kérdések ezek. A szexuálpedagógia című fejezetében tanárnak és szülőnek megmutatja a módot, miképen világositsa fel tanitványát és gyermekét ebben a kényes és igen gyakran az egész életre kiható kérdésben. „Ha a gyermek a felvilágositást nem a szülőktől, nem a nevelőktől kapja meg, meg nem felelő úton, trágársággal, érotikával fűszerezve szerez ezirányú ismereteket." A cserkészet és Vöröskereszt nevelő ereje több fejezetben jut kifejezésre.

A könyv utolsó fejezete az egészségvédelmi ismeretek terjesztésével foglalkozik.

Ilyen sokoldalú mozaikszerű, de határozottan egy cél szolgálatába állitott *Zuckermann* doktor könyve, amelyik a helyenként mutatkozó, a tárgy hatalmas voltából következő, hiányok ellenére a gyakorlati követelmények erős oszlopain nyugszik és megérdemli, hogy tanár, tanító és szülők körében a mindig kéznél levő kézikönyv szerepét töltse be.

Makai Lajos.

Vincze Frigyes dr.: Szakoktatásunk multja és jelene. A mezőgazdasági, ipar és kereskedelmi szakoktatás fejlődése 1750-től napjainkig. Szepes és Urbányi könyvnyomda, Budapest, 1937. 142. o.

Néhány hónappal ezelőtt egy szerény külsejű, de szaknevelésünk multjának felderítésében fordulópontot jelző könyv látott napvilágot. A tanulmány a Ratio gyökereitől, az 1750-es évektől kezdve kíséri figyelemmel a magyar szaknevelési törekvéseket a gazdasági élet három ágában és bőséges állapotrajzot ad szaknevelésünk mai intézményeiről, azok helyzetéről. Vincze művét tankönyvnek szánja, benne nem új anyagot akar nyujtani, hisz különösen a kereskedelmi, ipari szaknevelés történetét, korábbi kutatásai világították meg. Könyvének nagy jelentősége inkább abban van, hogy a gazdasági élet hármas, egymástól el nem választható összetevőjére vonatkozó javító törekvéseket egységesen, egymásra való hatásukban szemléli. A termelés és értékesítés szervei mai felfogásunk szerint elválaszthatatlanul egybetartoznak ugyanígy az ezekre vonatkozó javító törekvések is, hisz a gazdasági élet szerves lüktetéséhez bármely kezdeményezés eljut a másikba is.

Nevelésügyünk történetében a szaknevelés felkarolása — a századeleji fejlődéstől eltekintve — a beolvasztó, az elnyomó törekvések idejére esik. S ez természetes is volt. Az összbirodalmi gondolatnak egyik alapfeltétele, minden alattvaló életének anyagi biztosítása, hogy aztán a szellem könnyebben diadalmaskodjék, Mária Terézia főtörekvése az volt, hogy minden alattvalójának állapotához és tanultságához méltó életet biztosítson. Ez pedig a gazdasági élet felfrissítése, a gazdasági életre való nevelés nélkül el sem képzelhető. A szakirányú életpályák és a munka

*) Ezekkel a kérdésekkel foglalkozók részleges útmutatást nyerhetnek: *dr Várkonyi Hildebrand*: Közlemények a szegedi Ferencz József Tudományegyetem pedagógiai-lélektani Intézetéből. Acta Litteratum ac Scientiarum . . . Sectio: Philosophica, Tomus V. 1934—35.

szeretetét, a szorgalom és takarékosság fontosságát az új nemzedékbe már az iskolában kell beleoltani, hogy annak elhagyása után hasznos polgárai legyenek az államnak. Így alakult meg először a XVIII. században szaknevelésünk, ezért vette azt kezébe a szabadságharc leverése után a bécsi kormány. Nemzeti kifejlésünk korában a szaknevelést egyéb szempontok háttérbe szorítják, a neveléstudomány viszont a legutóbbi időkig szaknevelésünk multjának felderítésével keveset törődött. Bukás, katasztrófa kellett ahhoz, hogy a nemzet a gazdasági életre való nevelés horderejét felismerje s azt adottságának, multjának, egyéniségének megfelelően, nem idegen példák lemásolásával megszervezze. A világháború után zátonyra jutott gazdasági élet, annak megjavítására alakult új nemzeti államformák s az a törekvés, hogy a világgazdasági válságból megtalálják a javulás útját, mind-mind elősegítették, hogy nálunk is komolyan kezdenek foglalkozni az eddig másodrendűnek minősített szakneveléssel. Csak a mult ismeretén épülhet a jövő s Vincze Frigyes könyvének e szempontból művelődéspolitikai jelentősége van: a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szaknevelésügy multja és állapota szépen mutatja a jövő fejlődés lehetőségeit.

A könyv öt fejezetből áll s nagyjában két részre oszlik. Az első rész szaknevelésünk történelmi anyagát foglalja magában. s két fejezetre terjed. Az első fejezet sok értékes kezdeményezést, lelkes munkálkodást s figyelemre méltó gondolatot tartalmaz szaknevelésünk hőskorából (a szempci főiskola, Kaunitz javaslata, a piaristák munkája). A törekvések nagy sokaságából, rendszertelen halmazából a XIX. század elejétől kezdve kezd kialakulni és rendszerbe épülni a magyar szaknevelés. Ezt a folyamatot a világháború végéig tömören s az eddig feltárt adatok alapján áttekinthetően mutatja be külön-külön az egyes ágakban. A könyv második része keresztmetszete egész mai szaknevelésügyünknek; ebben a fejezetben különösen bámulatra méltó, hogy a különböző fokú intézmények között mennyire számontart bármely jelentéktelen tanfolyamot, úgyhogy ezt a részt a szakembereken kívül bármely érdeklődő nagy haszonnal forgathatja. Az intézményeknek ilymódon való felsorolása szomorúan bizonyít a mellett, hogy mennyire nem egységes elgondolás alapján jöttek létre s hogy szakoktatásügyünk sokáig mostoha gyermeke volt a művelődésügynek. Gondolatébresztő s művelődéspolitikusaink figyelmébe ajánlható az utolsó fejezet, amely a kereső népességet a szakoktatással veti egybe.

Vincze Frigyes könyve az első kísérlet a szaknevelés hármas ágazatának egységes szemléletére s ily szempontból egyrészt megfelel korunk szintétikus hajlamának és kollektív törekvéseinek, másrészt nagyjelentőségű lépés a neveléstudomány magyar feladatai szempontjából. A munka ezenfelül is sok érdekes meglepetéssel szolgál. Törekvések, amelyek ma ujszerűek, mint pl. az iskolaügyi egységesítés gondolata, már a XVIII. században megvannak: intézmények, tervek, amelyek ma is égetőek, szaknevelésügyünk történetében már egyszer elsorvadtak. A könyv gazdagon mutatja be a multat s mégis azt érezzük, hogy különösen intézménytörténeti szempontból van még tennivaló e téren. E sorok írója is egy nyugati városban a Ratio megjelenését követő évben, 1778-ban egy nevezetes iparoktatási intézményt talált, amely egészen 1909-ig nagy hatással működött. S még hány ilyen porladhat levéltárainkban! Alaposabban fel kellene deríteni ezenkívül az egyes áramlatok külföldi forrásait s a magyar nevelői gondolatnak a szaknevelésben való jelentkezését. E problémák mind ott vannak ebben a könyvben s csak fokozzák annak értékét. Belőle az érdeklődő a szaknevelésügy alakulásáról tájékoztatást, a szakember nagyszerű helyzetképet nyer, a kutató előtt felderítendő területek nyílnak meg, a művelődéspolitikus elé megoldandó feladatok tárulnak. A sokféle szempontnak mesteri kézzel való egybefogása elévülhetetlen

érdeme marad Vincze Frigyes könyvének, amely hihetőleg hozzásegít a szakoktatásügynek a magyar közéletben való erőteljesebb megbecsüléséhez s a nemzet egyéniségének megfelelő rendezéséhez.

Veszelka László.

LAPSZEMLE

Magyar Pedagógia. XLVI. évf. 1—6. szám.

1-2. sz. *Bognár Cecil: Tanártípusok.* A tanári pályának az egyéniséget alakító hatásai közül főképen kettő emelhető ki: a saját tárgy iránti szeretet és az iskola. A tudomány szeretete termeli ki a tudós tanárt, a lelkes elmélyedő szakembert. Az iskolában a tanár a legfőbb szellemi és erkölcsi tekintély s ez bizonyos oktató hangnem kialakulását eredményezi. A környezethatástól független emberi sajátságok determinálják a gyermektől távolálló s a hozzá közelálló tanár típusát. A diáktól távolálló tanár komoly, néha rideg. Nem tud a gyermek nyelvén beszélni. A gyermekhez közelálló tanárnak a lelkében van valami örök gyermeki. Szívesen van gyermekek között. Tud a gyermekek észjárásához alkalmazkodni és a legnehezebb dolgokat is világosan, könnyedén tudja megmagyarázni.

Kemény Ferenc: Nyelvtanítás és nyelvtanulás. — A soknyelvűség és ennek következménye. Különleges szempontok a nyelvek tanításánál és tanulásánál. Tájékozódás a célkitűzések útvesztőjében, a különböző tantervek célkitűzései. A három részletcél összeegyeztetése. A nyelvtanítás és tanulás mai helyzetképe.

Szász Pálné, Martos Nóra: Hallásos-rajzos módszer az angol nyelv tanulásában. Módszerének lényege abban áll, hogy az idegen szavakat a tárgyra, vagy annak képére vonatkoztatja, csak az átélt szó válik a gyermek igazi tulajdonává. A karban való beszéd bátorrá teszi a gyermeket és kellő ellenőrzés mellett biztos és jó kiejtést eredményez.

Somos Lajos: Gyermek- és ifjúság tanulmányi kiállítás az egri érseki tanítóképzőben. A kiállítás egyrészt a gyermeki erők kibontakozásának útját kívánta szemléltetni, másrészt az egri gyermekek testi, lelki és szellemi életének keresztmetszetét adta.

Horváth Jenő: Browning Oszkár emlékezete (születésének 100. évfordulóján). Egyetlen pedagógiai műve a nálunk is ismert neveléselmélet-története (ford. Kármán Mór). Angliának egyik nagy pedagógusa volt. Személyesen ismerte; s így személyes élmények alapján mutatja be életét és működését.

Faragó László: A természettudomány helyzete a művelődés rendszerében. A természettudományok ujkori fejlődése az önállósult kultúra kibontakozásának szinte a legjellemzőbb példája. A fizika maga lett a tudomány. Kant ismeret-elmélete is csak a fizikai megismerés mivoltát nyomozza. A fizikusok olyannak hitték tudományukat, mintha nem is ember alkotta volna, mintha a tiszta igazságok dinamikája bontakoztatta volna ki. — Alapfogalmainak megingása, ezek mélyreható átértékelése ledöntötte ennek a tudománynak tisztán objektív voltába vetett hitünket.

Ma már a fizikában is az emberi szellem alkotását látjuk, melynek célja az objektív ismerete, de nem egyúttal végcélja is, mert ezen keresztül, ennek segítségével az ember helyzetét akarja megvizsgálni, a világegyetemben számára kijelölt helyet, szerepet, sorsot, rendeltetést akarja megvilágítani. Az igazi fizikus, aki nem nyugszik bele a pozitivizmus lapos lemondásába, hanem a világ értelmét kutatja, igazi teremtő

szellemű, egész lelkével tárgyában élő alkotó. Az pedig, aki művéhez nemcsak az elmélet, hanem az ember állásfoglalásával is közeledik, a törvényben az isteni és emberi alkotó-erő együttes munkásságát szemléli. Ez a meghatott szemlélet pedig igazi lélekvezető, lélekemelő és lélektisztító erő.

Gyulai Ágost, Illyefalvi Lajos: A gyermek c. kiadványával kapcsolatban a statisztikának a pedagógia szolgálatában értékesíthető nagyfontosságú szerepét méltatja.

5-6. sz. *Kornis Gyula: A katonai nevelés.* „A hadsereg a nemzetnek nagy népművelő tényezője: nemcsak fegyelemre, kellő katonai és társas viselkedésre szoktatja és edzi a nemzet fiait, hanem ügyesíti, szemessé, tanulékonnyá és talpraesetté neveli; olyan tudással látja el, amely nemcsak szellemi látókörét tágítja, hanem, amelynek az életben, foglalkozása körében is hasznát veheti". — „A hadsereg védőereje két lelki tényezőn fordul meg: az egyes katonáknak fokozott egyéni öntudatán, fegyelem- és felelősségérzésén, másrészt a csapatszellemen. Azonban a kollektív tényező, a csapatszellem is túlnyomóan az egyes katona erkölcsi és testi mivoltának eredője. Tehát az egyes honvéd nevelésétől, elsősorban a tisztekétől és altisztekétől függ a csapatszellem: amilyenek a tisztek, olyanok a csapatok is". „A katonai lélek magva, amelyből a többi szükséges tulajdonságok is felsarjadnak, a mély *katonai hivatástudat:* annak teljesen tudatos átélése, milyen jelentősége és szerepe van a honvédségnek a magyar nemzet életében".

„A katonai nevelés művészete abban rejlik, hogy a fejlődő lelkek uniformizált katonai viselkedési módjuk *mellett,* mégis megőrizzék önállóságukat, kezdeményező erejüket, független gondolkózás-módjukat, önálló elhatározó képességüket arra az esetre, amikor maguknak saját erejükből kell cselekedniök, amire éppen a mai harcászatban mind nagyobb szükség van".

Padányi—Frank Antal: Fordulópontok az ifjúság fejlődésében. Az ifjúság lelki fejlődésében igen gyakoriak a viharok — sőt hajótörések. Ha avatott kéz siet segítségére, mérhetetlen nagy jót tehet. A zavart és a megoldhatatlannak látszó problémát a nevelő szeretetteljes bölcsesége a legtöbb esetben feloldhatja. Rámutat a bajok gyökerére és a kivezető útra. Ilyen módon a sötétségbe zuhanót megfordítja végzetes útján — és visszaadja az életnek, önmagának, hazájának és Istennek. Eredményt azonban csak az a pedagógus érhet el, aki személyiségével és életével buzdító és követendő példaként áll az ifjúság előtt és éppen ezért az ifjúság föltétlen bizalmával rendelkezik.

Tamás Viktor: Az óravázlat készítésének szempontjai. Az óravázlat a tanár tervszerű előkészületének egyik része. Ez a tervszerű előkészület három részből áll: 1) a tanítási anyag beosztásából, 2) a nagyobb tanítási egységek áttanulmányozásából és 3) a tanítási órára való készülésből. I. A tanítási anyag beosztása leghelyesebben félévenkint előre történik. A tanár nagy vonásaiban áttekinti az elvégzendő anyagot, a haladást gátló vagy elősegítő körülményeket s mindezt összeveti a rendelkezésére álló idővel. II. A nagyobb tanítási egységek áttanulmányozása lehetőleg közel legyen az anyag feldolgozásához, hogy frisseségéből minél kevesebbet veszítsen, de ne legyen annyira közel, hogy az idő sürgetése miatt elkapkodottá vagy felületessé váljék. III. A tanítási órára való készülés elsősorban az anyag megrostálását jelenti, a tanterv, a cél, a tanulók értelmi színvonala, előismeretei, szorgalma stb. szerint. Az idő gazdaságos felhasználásra az óravázlatkészítés lényege. A szerző részletesen kifejti az óra felépítésének elvi és gyakorlati szempontjait, megadja egy óravázlat általános tervét és több gyakorlati példát is nyujt.

Petrich Béla: A modern nyelvek tanításának néhány kérdése. Kezdőfokú tani-

tásban a tanulót környező világtól kell kiindulnunk — majd a való élettel kapcsolatos rövid elbeszélések, apró költemények következnek, de fokozatosan egyre irodalmibb olvasmányanyagot használunk. A gyakorlati szempont és az irodalmi tájékozottság szempontja tehát nem zárják ki egymást. Az idegen nyelv szóban és írásban való használatának megtanítása csakis lélektanilag jól átgondolt és helyesen alkalmazott módszerrel lehetséges.

P. E.

A Jövő Útjain. XII. évf. 1937. 1—4. sz.

Kubiszky Lajos: Az állam, a szabad társadalom és nevelés a chelten hami kongresszus tükrében. Az előadók a belső egyéni szabadság alapján tovább indulva az egyénnek a társadalomba való beállítottságát fejtegették. Az egyforma eséllyel való életbe-indulás, a belsőleg harmónikus emberből kifelé sugárzó összműködési készség többi embertársaival, az egyéni vélemény szabadsága és az egyéniségnek az általános erkölcsi normák keretein belül való szabad kifejlesztése és szabad világnézeti szemlélet kialakítása kerültek megvitatásra. Nagyjából azonos alapon állottak: a demokratikus gondolat eszményi kifejlesztésétől várják a társadalom haladását és ebben a szellemben kívánják a nevelést irányítani.

Várkonyi Hildebrand: Hogyan értelmezik az amerikai pszichológusok és nevelők a tanulás fogalmát? A szerző az amerikai pszichológusok két problémakörét jellemzi: a tanulás és a tanulás motivációjának kérdését. A. Gordon Melvin (műve: Building Personality) szerint a gyermek minden tevékenysége tanulás, feltéve, hogy a tanuláson nem gépies emlékezetbe-vésést, hanem a fejlődő személyiség minden természetes, vagy mesterséges *tapasztalat-szerzését* értjük. A tanulás főmozzanatai: a tapasztalat-szerzés, feldolgozása és a feldolgozott tudás alkalmazása. A tanulás főbb törvényszerűségei: a siker és gyakorlás törvénye. Valamely ügyességnek, vagy tudásnak elsajátítása elsősorban attól függ, mennyire *sikeres* a hozzávezető gyakorlás (Thorndike). A mai lélektan kiemeli, hogy a) sajátosan körülhatárolt s egymástól többé-kevésbbé független képességekből állunk, s az egyes képességeket is egyre több rész-képességre bontja fel; b) az így felismert képességeket külön kell gyakorolni, figyelembevéve, hogy legjobb eredményt akkor érünk el, ha az illető tanuló a saját egyéniségének leginkább megfelelő módszert követi; c) végül egy meghatározott képességünknek gyakorlás folytán keletkező tökéletessége minden külön gyakorlás nélkül átmegy más képességünkre (transzfer). A tanító szerepe a növendék öntevékenységének irányítása: megtanítja a növendéket tanulni. Egy a szükséges: a tanuló önnevelésének, önelhatározó képességének működésbe-hozása, ami attól függ, mennyire tudjuk belevonni a szellemi munkába a tanuló egész személyiségét.

Philip Vernon: Az értelmi tesztek néhány hibaforrásáról. A Binet-féle vizsgálatok egyik nehézsége abból adódik, hogy nincs tárgyilagos egyértelműséggel megállapítva sem maga az eljárás, sem az, hogy miképpen értékelendők a gyermek válaszai.

Beliczáné Okolcsányi Éva: Nyomda az iskolában. Franciaországban ma mint egy 500 Freinet rendszerű elemi iskola működik, ahol a tanítás középpontjában a nyomda és a gyermekek által szerkesztett ujság áll. Élményeikről, tapasztalataikról, tudásuk bővüléséről közvetlen kis cikkekben számolnak be. A 6 éves gyermek tanítónője meséjét rövid mondatokban megfogalmazza. Ezt felírják neki nyomtatott betűkkel a táblára, s ő azonnal megkeresi a nyomdában a megfelelő betűket, kiszedi a rövid szöveget, s hamarosan már nyomtatja is. Elhihetetlenül gyorsan tanul így meg

olvasni, de igyekszik írni is megtanulni, hogy mondani-valóját mielőbb írásba foglalhassa.

Hein Herbers (Hollandia): *A bilthovenii gyermekközösség.* Kees Boek, a kiváló holland pedagógus műhelyiskolájának célkitűzése egészséges individuumoból álló új generáció felnevelése egészséges közösség-érzéssel. Erdők között épült iskolájában 100 gyermek, (3—18 évesek) „dolgozik", „büntetés, kényszer és fenyegetés nélkül". Mindenki saját adottságait és belső törvényei szerint fejlődhet, természetesen maguk a gyermekek az intézői és vezetői mindennek. A „Werkplatz"-hoz nyomda, könyvkötészet, asztalos- és egyéb műhelyek és egy 1,5 hektár nagyságú kert tartozik. A közösség-érzésre-nevelésnek egyik fontos tényezője az épület rendben tartása is. A tanítás fősúlya a szabad egyéni munkán van. Minden tantárgyat kisebb alcsoportokra tagolnak, minden rész úgy van méretezve, hogy egy gyermek havonta 2—3-t tud elvégezni. A gyermek maga választja meg a tárgyat, amivel foglalkozni akar — s a megfelelő szakosztályban egy dobozban megtalálja a kartonra felírt tájékoztatót: milyen könyveket használjon és milyen feladatokat végezzen el. A tantermekben egy tanító is jelen van, akihez tanácsért lehet fordulnak. A tárgynak csak egy bizonyos része kötelező mindenkire, így marad azután idő ama tárgyak spncializálására, amikhez a gyermeket adottsága és tehetsége hajtja.

Moravcsik Gyuláné: Felkeléstől lefekvésig. Szerző úgy látja, hogy a gyermek életének legfontosabb mozzanatai a reggel és az este. Ha ez a két akkord harmonikus, akkor a közöttük lejátszódó nap sem lehet diszonáns.

2-3. szám a „*Pálcával vagy pálca nélkül?*" kérdésnek van szentelve. *Imre Sándor*: *A „büntetés szerepe a nevelésben".* A fejlődő embernek szüksége van arra, hogy ismerje nevelője véleményét önmagáról és munkájáról — ez a jutalom és büntetés értelme. Az igazi rendnek nem a kényszerítés az alapja, hanem az önfegyelmezés, a rend értékének megértése. Nevelni csak akkor lehet, ha a nevelő és növendék között kölcsönös a megértés és megbecsülés.

Karácsony Sándor kimutatja, hogy a verés jogtalan és eredménytelen sőt sokszor káros eszköz.

Mádai István: Alkalmazzunk-e testi fenyítést? „A régi, elavult tömegnevelési módszerek odavezetnek, hogy valamint rövidre nyírják a Zöglingek haját, hogy mind szép egyforma legyen, éppúgy lenyírják mindegyiknek eredeti tudományos, művészi, erkölcsi, gazdasági és társadalmi képességeit, értékeit is, s az eredmény csupa degradált, csonka lélek, aki építő munkára többé nem alkalmas".

Fritz Redl (Wien): *A büntetés hatásának mechanizmusa.* A gyermek lelkében a büntetés alatt végbemenő pszichikai processusra vonatkozólag a szerző 3 tipikus példát hoz fel, melyek a lelki élet ösztön-én (Es), én (Ich) és feletles és (Über-ich) rétegződésének, illetve ezen rétegek dominanciájának felelne meg. A fejlődésben ez a 3 fokozat nemcsak egymásutánt, hanem egymásra-rétegződést is jelent. Figyelembe kell tehát vennünk — a büntetés megválasztásánál —, hogy a már meglévő pszichikai rétegek közül melyik dominál. Ha a büntetésnek azt a tulajdonságát, melynél fogva az félelmet ébreszt, a büntetés „nyomásának", míg a bűntudat: felkeltő összetevő-jét a büntetés „tárgymegokoltságának" nevezzük, könnyen beláthatjuk, hogy a büntetés hatóereje nagy mértékben függ a büntetés „nyomásától", de pedagógiailag eredményes csak „tárgyilag megokolt" büntetés lehet. A valóban nevelői büntetés a „tárgyi megokoltság" maximumát a „nyomás" minimumával egyesíti.

A szám további cikkeiben gyakorlati pedagógusok, tanítók és tanárok tesznek

bizonyságot arról, hogy a pálca nem nevelő-eszköz — s csak körülmények mostohasága miatt használják ott is, ahol használják.

4. sz. A gyermek mint műértő.

Popper Irma: Zenepedagógia — emberpedagógia. Sikeresen csak akkor taníthatunk egy tárgyat, ha tekintettel vagyunk a gyermek összegyéniségére, ha vállaljuk az egész kis embert összes problémáival. A tanító egyénisége és jelleme döntő a tanulásra. Nagyon fontos, hogy a gyermekkel állandóan egyenletesen bánjunk. A gyermeket mindig egyenrangúként kell kezelni, emberileg és minden dolgát komolyan kell venni. Mindenütt lélektani alapon kutatva az okokat és a nehézségek feloldását, a szerző a gyakorlatban felmerülő nehézségek főkategóriáit tárgyalja: pillanatnyi kedvetlenség, állandó konfliktus a gyermek és környezete között, zenei képesség fogyatékossága, pedagógiai botlások.

Moravcsik Gyuláné arról számol be, hogy tétette meg kisfiával az első lépéseket a zene birodalmába, kezdve a dudolgatáson és a gyermekdalokon, zenélő dobozon, grammofonon keresztül az első operaelőadásig, a „Jancsi és Juliskáig."

Elefánthy Mária a debreceni Városi Zeneiskola népszerű zenei ovodájáról ír, ahol játszva sajátítják el a kis növendékek a „zeneértést", a zenei ízlést, és hallást. Itt nem technikai nehézségekkel kínozzák a gyereket, hanem megadják a lehetőségét, hogy gyermeki léptekkel betipeghessen a zene birodalmába. Az első évben megszokják.hogy mindent elénekelhetnek, ami kis életükben történik. A második évben már a „kotta-emberekkel", és — lépcsőzetes állványon behangolt poharak képében — a hangokkal is megismerkednek.

Maros Jenőné: Miért tanulnak ma kevesebb zenét, mint azelőtt? Sok szülő igen könnyen ráfogja gyermekére, hogy az zeneileg tehetségtelen, bár többnyire csak fejletlen. Ha a felnőtt meggondolatlanul tulzott kritikával illeti a gyermek zenei megnyilatkozásait, megöli a gyermek kedvét és bizalmát. Sok szülő azért nem taníttatja gyermekét, mert még most is borzalommal gondol az ő gyermekkorában elszenvedett — se a gyermek fejlettségét, se egyéniségét figyelembe nem vevő — zenetanításra, s ettől akarja megkímélni gyermekét.

Sz. Csorba Tibor: A magyar vidék művészeti képzésének lehetőségei. Nagy hijával vagyunk vidéken a művészet szeretetének és megértésének. Ezen csak céltudatos neveléssel lehetne segíteni, ami a legtöbb helyen a város művész-rajztanárának hivatása! Ő legyen művésze és apostola egyszersmind hivatásának. Iskolai kiállítások alkalmasak arra, hogy felkeltsék és fejlesszék a közönség érdeklődését a művészet iránt.

*Sz. Csorba Tibor: „Uj utak a rajzoktatásban."*c. készülő művéből ad ízelítőt. „A rajzoktatás legnagyobb hibája abban rejlik, hogy nem akar elemi fokon elindulni, hanem a művész-képzésnek csak tehetséggel járható utjára terel mindenkit." — „A rajzolásra, akárcsak az írásra meg kell és meg lehet tanítani minden embert."

Citronyiné Bikkfalvi Ilona: A fonalas munka és az otthonlét légköre. A fonalmunka rendre és tisztaságra nevel és legegyszerűbb módja a művészi alkotó vágy kielégítésének. Növendékei mindig a maguk tervezése alapján dolgoztak. Talán legnehezebb a gyakorlati munkák megkedveltetése, melyeket a legműveltebb nő sem nélkülözhet, különben egész családja romlását vonja maga után. Ez az igazi életre való nevelés, mely a munkára és a munka megbecsülésére tanít.

Vincze László "Módszertani kisérlet a magyar irodalomtörténet tanításához."

c. könyvének bevezetése. Az irodalom tanítása, műalkotások olvastatása és megértetése által történhetik csak. — Csupán azokat a fákat mutassuk meg tanulóinknak, amelyek az erdőt teszik és legfeljebb csak felhívjuk a figyelmüket azokra, melyek az erdőt eltakarhatják — a tájékozódni alig kezdő tanuló előtt. Az irodalomtörténeti óra arra való, hogy a tanuló megszeresse a magyar könyvet, nem pedig arra, hogy elidegenítsük tőle.

P. E.

Magyar Tanítóképző, 1937. 4—6 sz.

4. sz. (április). Frigyes Béla a közgazdaságtani és társadalmi tsmeretek tanításának módjáról értekezve, megállapítja, hogy 1. ezeknek az ismereteknek a jelentősége mindinkább növekszik, ezért 2. a közgazdasági jelenségek nyujtotta nevelési lehetőségeket ki kell aknázni, elsősorban, mert az állampolgári nevelés gondolatát is szolgálják és az akarat kialakításának hathatós eszközei A kérdés az, hogy 3. hogyan tanítsunk, e tekintetben a tanítás célja igazít útba, továbbá az anyag helyes kiválasztásának biztosítása, amely a siker feltétele. Az okt. egységek feldolgozásában lehetőleg tapasztalati tényekből kell kiindulnunk s a módszert induktivva tennünk, az élettel szoros kapcsolatot teremtve. Egész eljárásunkban a közgazdasági és társadalm életünknek tárgyias bírálatára törekedjünk, ami azt jelenti, hogy rá kell mntatnunk a társadalom és a gazdasági élet hibáira s a velejáró állami feladatokra. A kérdés csak nő jelentőségében, ha a tanító népművelő hivatására gondolunk.

5. sz. (május). Padányi-Frank Antal a tanítóképesítő vizsgálatok eredményének megállapításakor azt kívánja, hogy a tanítójelölt szorgalmát, kötelességtudását, megbizhatóságát, lelkületét, jellemét is mérlegeljük. *dr. Mezősy Károly* a mai osztrák tanítóképzést ismerteti, amely 5 évvel ezelőt kapott új szervezetet, de mire megerősödött volna, túlhaladott lett s ma már ebben a formájában meg is szünt. Az 1932 újjászervezés megszüntette az osztrák tanítóképzők középiskola jellegét azzal, hogy a latin és a modern nyelvet eltörölte s helyette a nevelési tanulmányoknak és gyakorlatoknak adott nagyobb szerepet, egyben az addig súlyosan érzett túlterhelésen is könnyített a heti óraszám leszállításával. A tanulmány az egyes tantárgyakban történt módosítások részletes fejtegetését nyujtja. *Marosvári Tibor* a mai finn tanítóképzést mutatja be. Finnországban a népiskola alsó és felső tagozatra oszlik, az előbbi 2, az utóbbi 4 évfolyamú. Az alsó tagozatban tanítónők, a felső tagjában felerészben férfi tanerők működnek. Ehhez a szervezethez idomul a tanítóképzés még pedig — nem azonos számú évfolyammal — 4 alsófokú népisk. tanítóképző és 8 felsőfokú t. és t.-nőképző van. — *Molnár Oszkár* 3. közleményben folytatja a Magyar Tanítóképző c. folyóirat vázlatos történetét 1911—1920-ig. A folyóiratnak ebbe a szakaszába esik a Gyakorlóiskola c. melléklettel való gazdagodása, amelynek Úrhegyi Alajos lett a vezetője. Ez a melléklet 1913-ban szűnt meg, amikor a M. T. válságos évei kezdődtek. A f. irat hanyatlása a háború egész folyamán tartott, a hajdani évi 41 ív 1919-ben nyolcadára zsugorodott. 1920-ban a lap újra erősödni kezdett s megváltoztak a viszonyok, amikor ugyanez évben a tan. kép.-int. tanárok egyesülete új tisztikart, a M. T. pedig új szerkesztőt kapott. *Cziráki József*: A magyar nyelv és irodalom ügye tanítóképzésünkben címen arra a súlyos helyzetre utal ami miatt a 4. és 5. osztályban az irodalom-tanítás vergődni kénytelen. Azt javasolja, hogy ebben a 2 osztályban a heti órák számát emeljék 2-ről 3-ra a német órák számának leszállításával.

6. sz. (június). Dr. Padányi-Frank Antal a tanítóképzés és a működő tanítók egymáshoz való viszonyáról ir s beszámol annak a 2 körkérdésének eredményéről, amiket a körzeti isk. felügyelőkhöz intézett s amelyek arról szóltak: 1. Hogyan küzdöttem le tanítói működésem során felvetődött nehézségeket? 2. Tanítói munkásságom mely részét tartom legértékesebbnek. A feleletekből kiderül a tanítók hivatásszeretete, nemes érzülete, kitűnik a továbbképzésükben mutatkozó sok nehézség, a következetes önnevelés szükségének hangsúlyozása. A tanítók a maguk munkájának igazi tengelyét a nép és gyermek nevelésében látták, ezt figyelembe kell vennünk a magunk tanítónevelő munkájában. *Csekő Árpád* a készülő V. osztályos mennyiségtani könyvtől azt várja, hogy vegye tekintetbe a működő tanító szükségleteit is. Tanításmenetének bemutatásával jelzi mindazt a sok követelményt, aminek az új tankönyv tartozik majd megfelelni.

Dr. Juhász Béla.

Iskola és Élet. I. 1936—37. 1—2. sz.

Kemenes Illés (Ami az 1935:VI. tc.-ben még benne van) szerint a tanügyi igazgatásról szóló törvényben olyan értékek vannak, amelyeknek magvalósítása pedagógiai szempontból nagy nyereséget jelent, ha a benne rejlő lehetőségeket valóra váltjuk. Megdönti az egyes iskolafajok különállását, közelebb hozza az iskolai felsőbbséget az élethez. Mindezek máris tapasztalható és elvárható jó hatása. *Juhász Béla (A népiskolai tanító ereje)* a népoktatási körzeti iskolafelügyelők számára kiadott Utasítás bevezetésének következő mondatából indul ki: „Az iskolai munka tengelyébe állított nemzetnevelés eredményessége személyi erőkön, személyi képességeken múlik". Elemzi ezzel kapcsolatban a nemzetnevelés, nemzeti nevelés és nemzetté nevelés fogalmait, s azokat az alkalmakat, amelyek a nevelés egyes mozzanataiban a tanító erejét követelik. Arra a kérdésre, hogy *Hogyan lehet az iskolafelügyelet erőforrása a tanítói és tanári munkának*, hat különböző iskolánál működő tanító és tanár *Zalai Ernő, Sulyok Kálmán, Simon Ferenc, Csapodi Vera, Radák Olga* és *Zibolen Endre*) keres választ, megvilágítva a kérdést mind az elemi, mind a polgári, mind pedig a leány- és fiúközépiskola szempontjából.

Németh Imre értekezését *(A faj és nemzet fogalmának kapcsolata a mi szempontunkból.)* a következő mondattal fejezi be: „. . . nincs ma nemzet Európában, amely a népek egyetemes boldogulására irányuló küzdelemnek akkora tradicióira hivatkozhatik, mint éppen a magyar nemzet. Ő hordozhatja ma legtöbb joggal a faji gőgök romboló és pogány fanatizmusa ellen a keresztes hadjárat európai lobogóját. „Nagyobb cikkek még: *Tóth Aurél, A földrajzi helyesirás és a földrajzi nevek helyes irása; Balás-Piri László, A magyar történeti festészet.*

3—4. sz.

Mitrovics Gyula, Neveljünk vagy tanítsunk? c. cikkének értelme: . . . nem helyes a kérdés ilyetén felállítása . . . Az igazságot egy apodiktikus forma fejezi ki: neveljünk és tanítsunk; vagy még helyesebben: tanítással neveljünk!" *Az erkölcsi nevelés követelményei és lehetőségei*, cimmel három gyakorlati nevelő *v. Székely Pál, Sáfrány István, Masszi Ferenc* számol be részletesen arról, hogyan és milyen eszközök és eljárásmódok alkalmazása által tud és kíván megfelelni e követelményeknek a népiskola, a polgári iskola és a gimnázium. Egy róm. kat. tanítóképző-intézeti tanár a tanítványaival végzett közös munkáról számol be *(Hogyan jött létre a mai intezetünk szemléltető képanyaga).* Nagyobb cikkek még a következők: *v. Széky Pál, Kirándulások a lélekmélyítés szolgálatában; Berky Imre, Tömegek és vezérek; Pálosy Éva, Az olasz ifjúsági irodalom.* *tb:*

VEGYES

A szegedi tankerület harmadik (1937/38. tanévi) tanfolyamának előadásai. *1937. október 19-én* a) *Kisparti János* tanker. kir. főigazgató megnyitja a tanfolyamot. b) *Gelei József* egyet. nyilv. r. tanár, rector magnificus: Az élő szervezet. c) *Dr. Horváth Barna* egyet. nyilv. r.tanár, dékán: Társadalmi szervezet és társadalmi szabadság. — *Október 26-án* a) *Dr. vitéz Surányi Unger Tivadar* egyet. nyilv. r. tanár, prodékán: Tervgazdaság. b) *Dr. Kogutowicz Károly* egyet. nyilv. r. tanár,: Magyarország gazdasági birtokbavétele. — *November 2-án* a) *Kisparti János* tanker. kir. főigazgató: Bölcselet és nevelés. b) *Dr. Kogutowicz Károly* egyet. nyilv. r. tanár, A magyar éghajlat gazdasági vonatkozásai. — *November 9-én* a) *Dr. Miskolczy Dezső* egyet. nyilv. r. tanár, prodékán: Átöröklés és nevelés. b) *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyet. nyilv. r. tanár, dékán: Anglia nevelésügye (I.) — *November 16-án*: a) *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyet. nyilv. r. tanár, dékán: Anglia nevelésügye (II.) b) *Dr. Deér József* egyet. nyilv rk. tanár: Szent István (I.) — *November 23-án*: a) *Dr. Mester János* egyet. nyilv. r. tanár: Olaszország nevelésügye (I.) b) *Dr. Deér József* egyet. nyilv. rk. tanár: Szent István (II.) — *November 30-án*: a) *Kisparti János* tanker. kir. főigazgató: Bölcselet és nevelés (II.) b) *Dr. Mester János*: egyet. nyilv. r. tanár: Olaszország nevelésügye (II.) c) *Dr. Kisparti János* tanker. kir. főigazgató: A tanfolyamot berekeszti. *Az előadások helye*: A m. kir. Ferencz József-Tudományegyetem bölcsészet, nyelv-, és történettudományi kara (Szukováthy-tér 1.), I. sz. tanterem (auditorium maximum); Az előadások mindenkor *pontosan 4 órakor* kezdődnek.

A szegedi tankerületi kir. főigazgatóság területén levő törvényhatósági Népművelési Bizottságok összefoglaló adatai az 1936—37. népművelési évadról.

I. Békés vármegye.

A vármegye lakossága 330.656 lélek. Területe 639.658 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 6768 ismeretterjesztő előadást. Ünnepély volt 349, műsoros délután és est 281.

Tanfolyamok: 9 analfabéta, 8 alapismeretterjesztő, 18 népművelési és közművelődési, 10 művészeti és kedélyképző, 49 nőnevelési, 5 egészségügyi, 24 gazdasági, 10 háziipari, 4 idegennyelvű, 5 ügyességi tanfolyam. Összesen 142 tanfolyam, amelyekre 3953 hallgató iratkozott be.

Rendezett a Bizottság 281 műkedvelői előadást, 138 hangversenyt, 619 mesedélutánt, 50 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 69 esetben volt.

A 143 könyvtár könyvtárosai 6000 könyvtári órát tartottak.

A Bizottság az 1936—37. népművelési évadban 24.155 művelődési, nevelő és szórakoztató alkalmat nyujtott.

II. Csanád-Arad-Torontál vármegye.

A vármegye lakossága 174.318 lélek. Területe 348.098 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 1753 ismeretterjesztő előadást és 109 műsoros délutánt.

Tanfolyamok: 6 alapismeretterjesztő, 10 népművelési, 25 művészeti, 1 férfi jellemképző, 16 nőnevelési, 5 gazdasági, 3 háziipari, 1 ügyességi. Összesen 67 tanfolyam, amelyekre 2893 hallgató iratkozott be.

Rendezett a Bizottság 118 műkedvelői előadást, 23 hangversenyt, 95 me-

sedélutánt, 21 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 132 esetben volt.

A 153 népkönyvtár műveit 13.520 olvasó olvasta.

A Bizottság az 1936—37. népművelési évadban 7096 művelődési, nevelő és szórakozási alkalmat nyujtott.

III. Csongrád vármegye.

A vármegye lakossága 148.000 lélek. Területe 327.569. kat. hold.

Tevékenység: rendezett 2344 ismeretterjesztő előadást és 297 műsoros délutánt, estét. Ünnepély volt 273.

Tanfolyamok: 2 analfabéta, 2 alapismeretterjesztő, 10 számolási, 3 helyesírási, 5 levente nemzetvédelmi, 3 egészségügyi, 8 egyházi ének, 7 magyar nóta, 4 gazdasági, 2 női otthongondozó, 3 női kézimunka, 1 női varró, 1 női háztartási, 2 háziipari tanfolyam. Összesen: 53 tanfolyam, amelyekre 1785 hallgató iratkozott be.

Rendezett a Bizottság 172 műkedvelő előadást, 2 hangversenyt, 633 mesedélutánt, 4 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 207 esetben volt.

A 73 népkönyvtár műveit 13.013 olvasó olvasta. Könyvtári órák száma 1356 volt.

A Bizottság az 1936—37. népművelési évadban 7073 művelődési, nevelő, szórakozási alkalmat nyujtott,

IV. Hódmezővásárhely thj. város.

A város lakossága 60.432 lélek. Területe 132.258 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 503 ismeretterjesztő előadást, 74 ünnepélyt és műsoros estét.

Tanfolyamok: 4 analfabéta, 9 alapismeretterjesztő, 7 népművelési és közművelődési, 1 gazdasági, 1 háziipari, 4 idegennyelvi tanfolyam. Összesen: 26 tanfolyam, amelyekre 1068 hallgató iratkozott be.

Rendezett a Bizottság 83 műkedvelő előadást, 17 hangversenyt, 28 mesedélutánt, 12 tanulmányi kirándulást.

A népkönytárak kezelői összesen 790 könyvtár-órát tartottak.

A Bizottság az 1936—37. népművelési évadban 2628 művelődési, nevelő, szórakoztató alkalmat nyujtott.

V. Szeged szab. kir. város.

A város lakossága 136.000 lélek. Területe 141.789 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 1402 ismeretterjesztő előadást, amelyeket a tanyavilágban újság-felolvasás követett. (Korszerű hírszolgáltatás.) Rendezett még 184 műsoros délutánt és estét. Az előadásokon összesen 72.933 lélek jelent meg. Ünnepély volt 230.

Tanfolyamok: 3 analfabéta, 2 alapismeretterjesztő, 6 számolási. 2 helyesírási, 1 vallásos, 2 népművelési előadóképző, 3 levente nemzetvédelmi, 10 falu- (tanya-) vezetőket képző, 7 egyházi ének, 3 magyar nóta, 5 magyar tánc, 2 férfi jellemképző, 5 női otthongondozó, 1 női vallásos, 3 női kézimunka, 1 női jellemző, 1 gazdasági, 7 gyümölcsészeti, 1 kertészeti, 3 női varró, 5 idegennyelvi és 1 Szülők Iskolája. Összesen tehát 74 tanfolyam, amelyekre 2838 hallgató iratkozott be.

Rendezett a bizottság 90 műkedvelői előadást, 6 hangversenyt, 492 mesedélutánt, 5 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 289 esetben volt. Fenntartott a Bizottság egy gyári szociális gyermek-telepet, amelyen 664 órán át foglalkoztak a gyermekekkel.

A 86 népkönyvtár műveit 18.353 olvasó olvasta. A könyvtári órák száma 2245 volt.

A Bizottság az 1936—37. népművelési évadban 7645 művelődési nevelő és szórakozási alkalmat nyujtott.

* * *

A kir. főigazgatóság területén a törvényhatósági Iskolánkívüli Népművelési Bizottságok a lakosságnak ösz-

szesen 48.597 művelődési és szórakozási alkalmat nyujtottak.

Hübner József.

Jugoszláviai magyar iskolaügy. A Sztojadinovics kormány tagjai több ízben (1936. okt. 23-24, 1937. április 28, szept. 2.) fogadták a magyarság képviselőit népkisebbségük érdekében előterjesztendő panaszaik és kérelmeik meghallgatása végett. A kormány és a miniszterek minden alkalommal megígérték a panaszok és kérelmek alapos megvizsgálását és a lehetőségeken belül való teljesítését. Igéretet kaptak a kisebbségi képviselők elsősorban a névelemzés eltörlésére és a magyar tanítói utánpótlás nehéz kérdésének rendezésére vonatkozólag.

A magyarság elevenébe vágó névelemzés megszüntetéséről szóló rendelet többszöri igéret ellenére, sajnos a mai napig sem jelent meg, bár szeptember 2-án Sztankovics földmüvelésügyi miniszter, akit a kormány a vajdasági ügyek tanulmányozásával bízott meg, hathatós közbenjárását újból megígérte. Stosovics közoktatásügyi miniszter állítólag tett is intézkedéseket, azonban ezeknek hatályát sehol és semmiben nem látjuk, nem szólva arról, hogy ilyen rendelkezések semmiféle hivatalos lapban napvilágra nem jutottak. A névelemzést az iskolahatóságok továbbra is gyakorolják, ha talán nem is az eddigihez mért éles formában.

Nem oldják meg a kormány intézkedései a magyar tanítókérdést sem. Az S. N. 31.054/1937. sz. közoktatásügyi miniszteri rendelet megnyitja ugyan újból a belgrádi tanítóképző első osztályának három éve beszüntetett, s akkor is csak egy évig fennállott magyar tagozatát s megengedi 20 jugoszláviai magyar tanuló beiratkozását. Azonban ennek a rendeletnek a jövőre kiható érvényét maga a miniszter sem állítja, mert „ezt nem lehet előre kijelenteni." Eltekintve attól, hogy évenként 20 új tanító nem pótolja azt a hiányt, amit a nyugdíjazott, elbocsátott, kiöregedett magyar tanerők száma a délvidéki magyar oktatásban jelent, — még ez a szám is a mindenkori politikai helyzet függvénye és politikai alkudozások tárgya lesz.

Mind a névelemzés, mind a tanítóképzés, általában az egész jugoszláviai magyar oktatás ügyének a rendezésére biztos alapot csak a Saint-Germain-en Lay-ben kötött kisebbségvédelmi szerződésnek a becikkelyezése és rendelkezéseinek törvénnyel való biztosítása adna. Erre egyelőre sok kilátás nincs.

(A-y.)

Külföld.

Elzász-Lotharingiában ismét fellángoltak az iskolaügyi harcok, amidőn Ruch püspök az iskolakötelezettség meghosszabbítása alkalmából hevesen támadta a laikus iskolát.

Az 1936. évi augusztus 9-iki törvény előtt, mely az iskolakötelezettséget 14 évre emelte, ezen tartományokban (departements recouvrés) az iskolalátogatás 14 éves korig volt kötelező a fiúk, 13 éves korig a leányok számára. Említett törvény ezt a korhatárt 1—1 évvel emelte. Ez az intézkedés Elzászban hallatlan tiltakozást váltott ki. A klérus és a jobboldal csatába szállt a Népfront kormányával.

A Népfront viszont szemére veti a „reakcionáriusoknak", hogy az iskolaügyi kérdés csak ürügy volt számukra a Népfront támadására, amely helyett még Hitlert is inkább eltűrnék (Plutot Hitler que le front populaire!). A Népfront nem enged és mindenkép keresztül akarja vinni az iskolakötelezettség meghosszabbításáról szóló törvényt.

A kérdés megértéséhez tudnunk kell hogy Elzász-Lotharingiában még ma is az 1850-iki Falloux-féle törvény van életben, mely az elemi iskolában a vallásoktatást kötelezővé teszi az iskolakötelezettség egész tartamára; a heti 30 órából 4 óra hittan. A hittan a ta-

nítóképzőintézetbe való felvételi vizsga kötelező tárgya.

ga.

Svájc. A zürichi kantonban a tanítóképzésnek következő új rendje van előkészületben. Az alsó képző a középiskola 3. osztályához kapcsolódik, az egyetemes művelődési anyagot közvetíti és a végleges pályaválasztást megkönnyítendő, előkészítően bevezet a pedagógiai ismeretekbe. A felső képző saját szervezettel felruházott hivatásbeli intézmény, amely valamennyi többi előkészítő intézet tanulóit befogadja és ezzel a tanítóképzés egységét biztosítja. Az új javaslatnak előnye még, hogy csupán a kereteket állapítja meg és lehetővé teszi a részleteknek módosítását a szerzendő tapasztalatok alapján.

kf.

Bulgária. Dr. Darányi Gyula egyetemi tanár a Bulgáriában és Törökországban végzett tanulmányútjáról szóló előadásában többek között elismeréssel emlékezett meg a két országnak egészségügyi intézményeiről. Kiemelte, hogy a tanítók két éven keresztül heti két órában részesülnek egészségügyi oktatásban. Ugyanígy a középiskolák tanulói, akiket orvosok vezetnek be az egészségtani ismeretekbe.

kf.

Jugoszlávia. A szabadkai fiúgimnáziumban a tanulóknak egyéni megfigyelése és értékelése érdekében jellemlapokat vezetnek, amelyeknek bejegyzései a következő pontokra vonatkoznak:

1. Általános rátermettség. Alkalmas-e a tanulásra, vagy sem? Határozatlan képességű-e? 2. Egyes tantárgyakban megnyilatkozó különös képesség. 3. Intelligencia. 4. Megfigyelőképesség. 5. Emlékezőtehetség. 6. Képzelőerő. 7. Figyelem, munkakedv. 8. Egyes tantárgyak iránti érdeklődés. 9. Állandóság és kitartás a munkában. 10. Munkaközben megnyilatkozó önállóság és termelőképesség. 11. Miként végzi munkáját a tanuló? Rendszeretete és pontossága a kötelességteljesítésben. 12. Milyen tárggyal nem tud megbirkózni? Ennek okai: hanyagság, hiányos előképzettség, avagy képesség hiánya? 13. Olvasmányok, minőség és mennyiség szerint. 14. Fogalmazóképesség. 15. Magaviselet az iskolában és iskolán kívül. 16. Milyen inditóokok irányítják? 18. Igazat beszél-e? Milyen magatartást tanusít társaival szemben? Van-e kedve a közös munkához? 19. Van-e akaratereje ahhoz, hogy megjavuljon, hogy eddigi hibáit legyőzze? 20. Kihez szeretne hasonlóvá válni, mi szeretne lenni? 21. Környezetéből ki van rá a legnagyobb hatással? 22. Vérmérséklet. 23. Lakásviszonyok, a házi nevelés körülményei. 24. A tanuló egészségi állapota. (Napló-Subotica).

A történelem tanításnak Szovjet-oroszországban való újjászervezéséről olvassuk A komunista nevelési mozgalomért c. (Sa Komunisticeskoje Prosvjecenije) lapban a következőket: Az eddigi bolsevista történészeket, mint Pokrovski, Bucharin, Demjan Biedny, mert a szlávokat, főleg az oroszokat úgy tekintik mint alacsony kultúrfokon levő fajt, mellőzik. Az eddigi felfogással szemben mostantól kezdve úgy kell beállítani a 988-ban Szent Vladimir herceg által bevezetett kereszténységet, mint „progresszív jelenséget az orosz nép történetében.“ Hasonlóképen mint haladást kell tárgyalni a független hercegségeknek egyesítését a moszkvai hercegek uralma alatt. Minin és Podzsarszki harca a beözönlő lengyelek ellen komoly népi mozgalom, mely a lengyel-svéd járom alóli felszabadulást és az orosz nemzeti állammá való alakulás kezdetét jelenti. Ehhez a végleges lökést Napoleon 1812-es legyőzése adta meg. A cárok tárgyalásánál meg kell

említeni Nagy Péter cár haladószellemű szerepét.

(ga.)

Japán. A legújabb hivatalos megállapítás szerint szinte ijesztő mértékben szaporodik a rövidlátók száma, amely ma már a 20 millió körül mozog. Minthogy ez a fogyatkozás rendszerint a gyermekek 10. életévében jelentkezik és a sorozások alkalmával is megnyilatkozik, a belügyminisztérium szigorúan elrendelte, hogy a tankönyvek, ifjúsági könyvek és folyóiratok ezentúl csak nagyobb szedéssel kerülhetnek forgalomba.

(kf.)

Francia Marokkóban 3 fajta iskola van: európaiaknak, mohamedán benszülötteknek és zsidó benszülötteknek.

Az európaiak iskolája úgy működik, mint a franciaországi iskolák: francia, spanyol és olasz tanulók látogatják.

Kevés mohamedán iskola van, pedig sok a gyermek s így közülük sokan nem járnak iskolába. A tanítás itt könnyebb, mint a másik iskolatípusban. Franciát s kevés arabot is tanítanak. A tanerők franciák, néhány arab is van közöttük, de arab tanítónő ismeretlen. Lányok nem igen látogatják az iskolákat. Casablanca-ban pl. 3 fiúiskola mellett csak egy leányiskola van. A leányok keveset tanulnak, inkább varrnak.

A zsidó iskolák a Zsidó Világszövetséghez tartoznak, melynek sok országban vannak iskolái. Franciát és kevés hébert tanítanak. Tanerők majdnem kizárólag zsidók.

Amíg a francia s arab tanerőket a marokkói kormány fizeti, addig a zsidó tanerők csekély dotációjukat fenti szövetségtől kapják.

A 212,500 főnyi európai lakosság 322 tanítóval és 424 tanítónővel a a 4.500.000 arab lakos pedig 180 és 60 tanerővel rendelkezik. (Internacia Ped. Rev. 1936. 1. sz.) ga.

A svéd filmipar 12 év óta serényen dolgozik, hogy a filmet bevezesse a svéd iskolákba. Az oktatófilm-katalógus 2800 filmről tanuskodik. Már a falusi iskolákba is bevonult a film. A svéd filmek más országok iskoláiba is utat találtak. (Pl. 150 filmet szállítottak már Amerikába). Anglia a dominiumok számára is tett rendelést. A magyar Fejős Pál mult évben jött haza Madagaszkárból, hol a Svéd Filmiparnak 20 ezer méter hosszú filmet készített. (Internacia Ped. Rev. 1936. 3. sz.) ga.

Mindenki ismeri a *német Jugendherberge*-ket, de kevesen tudják, hogy ez nem is állami, hanem magánintézmény. Ezeket egy egyesület, melynek 142 ezer tagja van, tartja fenn. Számuk 2210; 1935-ben 6 millió német ifjú aludt meg. Évkönyvük (Deutsche Wanderschaft) 61,970 példányban jelent meg.

A magyar diákszállókat is át kellene szervezni, szaporítani, hogy végre a magyar diákság, főleg pedig iparos ifjaink olcsón bejárhassák az országot s megismerhessék hazájukat. (Internacia Ped. Rev. 1936. 3. sz.). ga.

Hibaigazítás. Lapunk 6—7. számában a 388. o. felülről 12. sorban 1866 h. olv. 1868, 435. o. alulról a 20. sorban Irinyi h. olv. *Zrinyi.*

Árpád nyomda nyomása Szeged Nyomdáért felel Szittner János.

TARTALOM.

Oldal

MASSZI FERENC: A szorgalom erősítése a serdülőben — — — 465

HAJÓS ELEMÉR: Csodagyermekek — — — — — — 471

TERJÉK LÁSZLÓ: Gyermek és a filmoktatás — — — — — 479

BODHANECZKY IMRE: Az oktatófilm és a szakiskolai növendék — — 483

BARANKAY LAJOS: Az óravázlat tanítás és módszertani lényege — — 497

IRODALOM.

RÉVAY JÓZSEF: Levelek a világnézetről (Visy József); SZÁNTÓ LŐRINC: A magyar nyelv és irodalom tanítása (Wagner Ferenc); EPERJESSY-JUHÁSZ: Szemelvények a magyar történelem latinnyelvű kútfőiből (Wagner Ferenc); ÁRPÁSSY GYULA: A tanító megbecsülésének alapfeltételei (Szeliánszky Ferenc); ZUCKERMANN FERENC: Iskolai egészségvédelem (Makai Lajos); VINCZE FRIGYES; Szakoktatásunk multja és jelene (Veszelka László). — 508

LAPSZEMLE.

Magyar Paedagogia (P. E.); A Jövő Útjain (P. E.); Magyar Tanítóképző (Juhász Béla); Iskola és Elet (tb.) — — — — — — — 517

VEGYES.

A szegedi tankerület harmadik tanfolyamának előadásai; A szegedi tankerületi Népművelési Bizottságok 1936—37. évi működésének adatai (Hübner József); Jugoszláviai magyar iskolaügy (A-y); Külföld (ga. és kf.) — — — 524

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED